

# **DARSTELLENDEN SPIEL AUF ENGLISCH ALS PERSPEKTIVE FÜR DEN BILINGUALEN SACHFACHUNTERRICHT**

## **DISSERTATION**

Zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae

(Dr. phil.)

**an der Philosophischen Fakultät II  
der Humboldt-Universität zu Berlin**

**von**

**DIPLOMLEHRERIN; WISS. MITARBEITERIN; HEIKE WEDEL  
geboren am 31. OKTOBER 1966 in BERLIN**

**Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin**

**Prof. Dr. Dr. h. c. Christoph Marksches**

**Dekan der Philosophischen Fakultät II**

**Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart**

**Gutachterinnen/Gutachter:**

- 1. Prof. Dr. Volker Raddatz**
- 2. Prof. Dr. Daniela Caspari**
- 3. Prof. Dr. Martin Klepper**

eingereicht am 15. Juli 2009

Datum der Promotion: 15. 01. 2010

Ich strebe die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Personenbezeichnungen an. Wenn aus Gründen der Lesefreundlichkeit an manchen Stellen diese Doppelnennung unterbleiben muss, sind trotzdem immer beide Geschlechter gemeint.

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis	7
Vorwort	8
0 Einleitung	10
1 Szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht: Geschichte, Konzepte, Zielsetzungen und Begriffe	15
1.1 Szenisches Spiel im Kontext des Fremdsprachenunterrichts – Vielfältige Traditionslinien	16
1.2 Fremdsprachendidaktische Konzepte zur Förderung von fremdsprachigem Lernen durch die Integration von szenischem Spiel – Methodische Vielfalt	19
1.2.1 Analyse ausgewählter Konzepte	19
1.2.2 Diskussion ausgewählter Analyseergebnisse	50
1.3 Szenisches Spiel in Schule und Ausbildung – Begriffliche Vielfalt	58
1.4 Begründungen und Ziele für den Einsatz des szenischen Spiels im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Englischunterrichts – Eine kritische Analyse	81
2 Das Theaterspielen und seine Bildungsbedeutung aus theaterpädagogischer und theatersemiotischer Sicht	86
2.1 Die besondere Aneignung von Welt durch das Theaterspielen und seine Bildungsbedeutung aus theaterpädagogischer Sicht	86
2.2 Die Besonderheiten des Theaters als kulturelles Zeichensystem aus Sicht der Theatersemiotik	94
3 Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel	106
3.1 Entwicklungsimpulse für das Darstellende Spiel auf dem Weg zu einem eigenständigen Fach	107
3.2 Rahmenpläne und didaktisch-methodische Literatur	112

3.3 Die Ausbildung von Lehrkräften und die Situation in der Forschung	114
3.4 Zur Verbreitung des Unterrichtsfaches	117
3.5 Zum Entwicklungsstand der Didaktik	121
3.6 Ziele und Aufgaben des Unterrichtsfaches	125
3.7 Kompetenzentwicklung im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel	127
3.8 Gegenstände, Inhalte und methodische Grundsätze	136
3.9 Perspektiven auf Planungsprozesse	141
3.9.1 Zur Planbarkeit von Unterricht im Fach Kunst	141
3.9.2 Planungsprozesse im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel	146
3.10 Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel zwischen künstlerischem und sozialem Lernen	149
4 Aspekte bilingualen Sachfachunterrichts am Beispiel des Englischen	152
4.1 Zu den Ursprüngen der Immersion	153
4.2 Rahmenbedingungen und Organisationsformen des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland	155
4.3 Entwicklung und Bedeutung des Begriffs 'Bilingualer Sachfachunterricht'	160
4.4 Forschungsergebnisse und Forschungsdesiderata in Hinblick auf das Potenzial bilingualen Unterrichts	163
4.4.1 Auf der Suche nach einer bildungstheoretischen Begründung	164
4.4.2 Auf dem Weg zu einer integrativen Didaktik	170
4.4.3 Die Entwicklung fremdsprachiger Diskurskompetenz als Schlüsselkompetenz	178
4.4.4 Förderung der Beherrschung und Akzeptanz mehrerer Sprachen durch bilingualen Unterricht	190

4.4.5	Das besondere Bildungspotenzial bilingualen Unterrichts in Hinblick auf Reflexivität und Differenzerfahrungen	202
5	Bausteine für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel auf Englisch	205
5.1	Vorgaben und Vorarbeiten für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel	207
5.1.1	Die Berliner Rahmenplanvorgaben in Hinblick auf den bilingualen Unterricht im Fach Darstellendes Spiel	207
5.1.2	Fremdsprachendidaktische Konzepte mit einem Fokus auf szenischem und darstellendem Spiel und Dramapädagogik – Anregungen für den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel	212
5.2	Elemente für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel Englisch	223
5.2.1	Die besondere Rolle und Funktion der Sprache	224
5.2.2	Die Chance zur Beteiligung mehrerer Sprachen	231
5.2.3	Die besondere Qualität interkulturellen Lernens	237
5.2.4	Besonderheiten des Kompetenzerwerbs im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel auf Englisch	245
5.2.4.1	Die Perspektive des Unterrichtsfachs Darstellendes Spiel auf den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel	246
5.2.4.2	Die Perspektive des Unterrichtsfaches Englisch auf den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel	255
5.3	Darstellendes Spiel bilingual Englisch – Lernen zwischen Sprachen, Kunst und Pädagogik am Beispiel eines Workshops	258
6	Zusammenfassung und Ausblick: Relevanz der Studie und offene Forschungsfragen	271
	Literaturverzeichnis	279
	Anhang	304

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Szenisches Spiel in Schule und Ausbildung – Begriffliche Vielfalt .....	58
Abb. 2: Shared assumptions about 'holism' in foreign language learning (aus Bach 2005a:32f.) .....	83
Abb. 3: Theatralische Zeichen (Fischer-Lichte 1988:28) .....	96
Abb. 4: Potenzielle Bedeutungen von Stühlen auf der Bühne (Kopfbedeckung, Gefängnis und Rucksack) .....	104
Abb. 5: Möglichkeiten zur theatralen Darstellung von Fußspuren im Sand (Auswahl) .....	104
Abb. 6: Der besondere Beitrag des Darstellenden Spiels zur schulischen Bildung (aus Darstellendes Spiel im Unterricht 1999:4) .....	110
Abb. 7: Empfehlungen der Fachtagung an die Kultusminister der Länder und an den Schulausschuss der KMK (aus <i>Darstellendes Spiel im Unterricht</i> 1999:3) .....	111
Abb. 8: Darstellendes Spiel als Fach in den Bundesländern (nach Reiss: Konferenzinformation zu "Literatur macht Theater" vom 20.–24.5. 2004 in Berlin, aktualisiert im März 2009) .....	120
Abb. 9: Kompetenzmodell für den Unterricht Darstellendes Spiel (nach Senatsverwaltung Berlin 2006b:10; inhaltlich identisch mit Senatsverwaltung Berlin 2005a:9) .....	129
Abb. 10: Sprachhandlungen im Darstellenden Spiel der gymnasialen Oberstufe (eigene Darstellung in Anlehnung an Senatsverwaltung Berlin 2005a und 2006a) .....	132
Abb. 11: Operatoren (leicht gekürzt nach Kultusministerkonferenz 2006:15f.) .....	134
Abb.12: Verbindliche und fakultative Inhalte im Unterricht Darstellendes Spiel des neunstufigen Hamburger Gymnasiums (Freie Hansestadt Hamburg 2003a:9) .....	138
Abb. 13: Formen bilingualen Lehrens und Lernens (Hallet 2005b:12) .....	160
Abb. 14: Idealtypische Struktur und Thematik fremdsprachendidaktischer Reformdebatten (Schema nach Hüllen 1987:31ff. in Breidbach 2007:59) .....	165
Abb. 15: Kompetenzbereiche interkulturellen Lernens nach Doff/Klippel 2007:117ff. (Hervorh. von mir – H. W.) .....	174
Abb. 16: Schema zur integrativen Theoriebildung des bilingualen Sachfachunterrichts (Breidbach 2007:88) .....	177
Abb. 17: Kompetenzmodell für den Englischunterricht (nach Senatsverwaltung Berlin 2005b:8; ähnlich auch Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:8) .....	179
Abb. 18: Eingangsvoraussetzungen für die gymnasiale Oberstufe im Fach Englisch	

(aus Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:9) .....	180
Abb. 19: Eine Systematik akademischer Diskursfunktionen für den sachfachlichen Unterricht (Zydati 2007c:448) .....	186
Abb. 20: Kompetenzbereiche im "bilingualen" Sachfachunterricht (Zydati 2007c:56) .....	187
Abb. 21: Interkulturelle sprachliche Bildung als allgemeine sprachliche Bildung (aus Gogolin 2002:72, ähnlich auch Gogolin 1995:39) .....	194
Abb. 22: Elemente für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel .....	224
Abb. 23: Rolle und Funktion von Sprache im Englischunterricht .....	225
Abb. 24: Rolle und Funktion von Sprache im Unterricht Darstellendes Spiel .....	226
Abb. 25: Formen der Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel .....	229
Abb. 26: Sprachdomnen im mehrere Sprachen einbeziehenden bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel .....	234
Abb. 27: Vorherrschend geförderte Kompetenzbereiche im Projekt .....	260
Abb. 28: Arbeitsblatt 1 (aus: Kuntze 1990:35) .....	262
Abb. 29: Arbeitsblatt 2 .....	263
Abb. 30: Lösungsvorschlag zur Beantwortung der Detailfragen .....	264
Abb. 31: Arbeitsblatt 3 .....	265
Abb. 32: Arbeitsblatt 4 .....	265
Abb. 33: Arbeitsblatt 5 .....	266
Abb. 34: Arbeitsblatt 6 .....	267
Abb. 35: Arbeitsblatt 7 .....	268
Abb. 36: Arbeitsblatt 8 .....	269
Abb. 37: Arbeitsblatt 9 .....	270

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AG	Arbeitsgemeinschaft
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BSFU	bilingualer Sachfachunterricht
BUDS	bilingualer Unterricht Darstellendes Spiel
BVTS	Bundesverband Theater in Schulen e. V.
CLIL	<i>content and language integrated learning</i>
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DS	Darstellendes Spiel
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen
EU	Europa
FAA	Fremdsprache als Arbeitssprache
FS	Fremdsprache
IM	Immersion
Kap.	Kapitel
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater
L1	Muttersprache
L2	Fremdsprache
MS	Mehrsprachigkeit
PDL	Psychodramaturgie Linguistique
RLP	Rahmenlehrplan
S.	Seite
Sek. I	Sekundarstufe I (Klassen 7–10)
Sek. II	Sekundarstufe II (Klassen 11–13)
SuS	Schülerinnen und Schüler
Thillm	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
TUSCH	Theater und Schulen



## **Vorwort**

Beim bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel handelt es sich um eine Rechnung mit mindestens zwei Unbekannten: Weder lässt sich zur Zeit abschließend beantworten, unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielstellungen bilingualer Sachfachunterricht als reguläres Angebot in die allgemeinbildenden staatlichen Schulen Einzug halten soll, noch ist diese Frage für das Fach Darstellendes Spiel geklärt. Auch der Gegenstand an sich – das flüchtige und wandelbare Phänomen Theater – widersetzt sich einer Erforschung. Dieses Forschungsunternehmen war nur durch die Unterstützung zahlreicher Menschen möglich, von denen ich einigen an dieser Stelle meinen besonderen Dank aussprechen möchte.

Allen voran bedanke ich mich herzlich bei meinen Gutachtern, Prof. Dr. Raddatz von der Humboldt-Universität zu Berlin und Prof. Dr. Caspari von der Freien Universität Berlin, die jederzeit zu Gesprächen und zum Gedankenaustausch bereit waren und meine zahlreichen Vorarbeiten eingehend kommentierten. Ein großes Dankeschön geht für seinen zusätzlichen, kurzfristigen und engagierten Einsatz an meinen dritten Gutachter, Prof. Dr. Martin Klepper von der Humboldt-Universität zu Berlin, sowie an alle weiteren fleißigen Gutachter und Kommissionsmitglieder. Für die kompetente Betreuung in allen organisatorischen Fragen gilt Sigrid Venuß und Uta Kabelitz mein großer Dank. Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am fremdsprachendidaktischen Kolloquium der Freien Universität Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Daniela Caspari und bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am theaterpädagogischen Kolloquium der Universität der Künste Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Nickel. Eure liebenswerte und kritische Anteilnahme hat mir immer wieder Mut gemacht und mich mit neuen Ideen versorgt. Herzlich bedanken möchte ich mich bei den Hochschuldozentinnen in der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen der Freien Universität Berlin, Gabriele Bergfelder-Boos und Bettina Deutsch. Euer reicher Erfahrungsschatz und eure punktgenaue Kritik haben diese Arbeit sehr bereichert. Ein ganz großes Dankeschön geht an alle Kolleginnen und Kollegen sowie an die Studierenden des Instituts für Anglistik und Amerikanistik der Humboldt-Universität zu Berlin, insbesondere der Fachdidaktik Englisch. Es war eine Freude, mit Ihnen und euch zusammenzuarbeiten, (Fach)gespräche zu führen und sich der fortwährenden Unterstützung und Anteilnahme gewiss zu sein. Meinen lieben KollegInnen Beate Duderstadt, Ulrike Krug und Peter Klammer gebührt ebenfalls Dank. Euer Feedback, aber vor allem die Originalität eurer Inszenierungen, die zahlreichen Gespräche über Theater und das Erleben eurer Theaterworkshops haben meine Erkenntnisse darüber, was Theater alles möglich macht, enorm erweitert. Ganz herzlichen Dank an Joachim Reiss, den Vorsitzenden des

Bundesverbandes Theater in Schulen e. V., für seine sorgfältige Rückmeldung zum Kapitel über das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel. Für die schnelle und unkomplizierte Hilfe in allen computertechnischen Angelegenheiten geht ein großes Dankeschön an Herbert Klage, Winfried Naumann, Harald Besch, Karin Schröder sowie Nicole und Nick. Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern Adelheid und Klaus Wedel; sie haben nicht nur die Liebe zu Sprachen und zum Theater in mir geweckt, sondern auch mit ihrer unverdrossenen humorvollen Teamarbeit in Sachen Korrekturlesen wesentlich zum Voranschreiten der Arbeit beigetragen. Und nicht zuletzt haben Bernd, Flora und Lion ein Dankeschön verdient. Die Zeiten, in denen ihr ohne mich auskommen musstet, sind nun vorbei.

## 0 Einleitung

### *Thematischer Schwerpunkt*

Theaterspielen ist "in". Das beweisen nicht nur die finanziell geförderten, publikums- und medienwirksamen Großprojekte mit jugendlichen Darstellern, wie es der Film "Rhythm Is It!" anschaulich zeigt.<sup>1</sup> Darstellendes Spiel<sup>2</sup> hat vor allem in Form eines dritten künstlerischen Fachs neben Kunst und Musik im Verlauf der vergangenen dreißig Jahre in fast allen Bundesländern Einzug gehalten, und zwar in der Sekundarstufe II auf der gymnasialen Oberstufe und – weniger häufig – als Wahlpflichtangebot in der Sekundarstufe I. Die vor zwei Jahren erschienenen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Darstellendes Spiel* (Kultusministerkonferenz 2006) ermöglichen eine Beteiligung des Fachs an den Abiturprüfungen und stellen einen wichtigen Schritt dar bei seiner weiteren Verankerung im schulischen Fächerkanon. Unter der Bezeichnung TUSCH (Theater und Schulen) hat sich seit nunmehr zehn Jahren eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Berliner Bühnen und Schulen entwickelt. Wie z. B. die Spreewald-Grundschule in Berlin nutzen mehr und mehr Schulen den Schwerpunkt Darstellendes Spiel zur Profilbildung.

Auch zwei- und mehrsprachiges szenisches Spiel<sup>3</sup> erfreut sich zunehmender Beliebtheit auf den Bühnen und in der Schule. Die damit verbundenen Verfahren und Techniken sind aus dem Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. In allen Lehrwerksreihen finden sich Aufforderungen wie "Act it out!". Übungssammlungen wie z. B. Bollinger (1999), Turecek (2000) oder Maley/Duff (2005) erweitern die methodische Palette in einem an Theaterformen orientierten Fremdsprachenunterricht.

Auch wenn sich Formen szenischen Spiels seit Beginn des Fremdsprachenunterrichts nachweisen lassen, lässt sich doch seit etwa Mitte der 1980er Jahre ein Anstieg des Interesses an Formen szenischen Spiels erkennen. So ist z. B. unter den fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften eine Zunahme an Praxisberichten über aus Sicht der Verantwortlichen

---

<sup>1</sup> Die Konzentration von materiellen Ressourcen und öffentlicher Aufmerksamkeit auf derlei Großprojekte ist umstritten, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden.

<sup>2</sup> In dieser Arbeit handelt es sich bei 'Darstellendem Spiel' immer um das Unterrichtsfach. Ist hingegen von 'darstellendem Spiel' die Rede, dann bezieht sich der Begriff auf spezifische Verfahren und Methoden in verschiedenen Unterrichtsfächern oder im außerschulischen Bereich.

<sup>3</sup> Szenisches Spiel beim Fremdsprachenlernen und in anderen Feldern schulischer und außerschulischer Bildung entspringt unterschiedlichsten Entwicklungslinien, verfolgt eine breite Palette an Zielen und setzt ein umfangreiches Methodenrepertoire ein. Das führt zu einer Vielfalt an Begriffen und Bezeichnungen, die in Abschnitt 1.3 aufgearbeitet wird.

gelungene fremdsprachige Theaterprojekte zu verzeichnen.<sup>4</sup> Dies kann als Folge der Veränderungen in der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden. Mit der Verbreitung des kommunikativen Ansatzes stieg das Interesse an alternativen Lehr- und Lernformen, Theatertexte und Theaterformen wurden in den Dienst der fremdsprachigen Kommunikation gestellt. Erkenntnisse aus der Rezeptionsforschung führten zu einem veränderten Blick auf den Rezipienten von Kunstwerken und Literatur. Das Potenzial von Kunst und Literatur bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz gewann an Einfluss. Dadurch rückten kreative Zugangsweisen und spielerische Verfahren (Nünning/Surkamp 2006:174) als Ergänzung zur rein analytisch ausgerichteten Literaturanalyse ins Zentrum des Interesses in einem stärker von den Lernenden ausgehenden Unterricht. Auch die Förderung der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch im Kindergarten und in der Grundschule wird zunehmend durch drama- und theaterpädagogische Maßnahmen unterstützt (vgl. Rösch 2004; Wardetzky 2006, Wardetzky/Weigel 2008; Gorius 2007). Allein im Jahr 2007 wurden in der Bundesrepublik Deutschland drei Tagungen zum Themenkomplex "Sprachenlernen durch Theaterspielen" organisiert, was als ein weiteres Anzeichen für das gestiegene Interesse an diesem Thema gewertet werden kann.<sup>5</sup>

Seit den 1990er Jahren ist im Bereich der Fremdsprachenmethodiken die Ausarbeitung von Konzepten zu beobachten, die Formen des szenischen Spiels einen zentralen Stellenwert innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zuweisen. Szenisches Spiel oder Rollenspiele nehmen eine zentrale Stellung im gesamten Unterrichtskonzept ein (z. B. Schewe 1993; Bergfelder-Boos et al. 1992a, b, c, d; 1993a, b; 1996 und 2004; Kurtz 2001; Huber 2003; Even 2003; Ronke 2005).

Diese aktuellen Entwicklungen schließen an eine lange Tradition der Förderung von Sprachenlernen mittels Theaterspielen an, sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachigen Unterricht. Eine Weiterentwicklung besteht darin, dass die neueren Ansätze das Theaterspiel und den kommunikativen Unterricht miteinander verbinden. Dem Theaterspielen wird zugute gehalten, dass es einer ganzheitlichen Auffassung vom Lernen verpflichtet sei, dass es neben dem verbalsprachlichen auch den körpersprachlichen Ausdruck

---

<sup>4</sup> Zum Beispiel Heitz 1985; Capitaine 1987; Richter 1987; Krause 1992; Pohl 1992; Bergmann 1993; Nissen 1994; Bergfelder-Boos/Stolle 1996; Volkmann 1997; Greiner 1998a, b; Hirsch/Scholtes 1998; Kahl 1998; Küppers/Kusch/Murmann 1998; Schwarz 1998; Spaeth-Goes/Jauch 1998a, b; Abermeth 1999; Glaap/Oppermann 1999; Oppermann 1999; Rau 1999; Bludau Ch. 2000; Crome 2000; Fehse/Kocher 2000; Gibson 2000; Bergmann/Kroth 2002; Röllich-Faber 2002; Deharde 2004; Petersen 2005; Reisener 2005.

<sup>5</sup> "Theaterspiel und Sprachlust" im April in Remscheid, "Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb" im Mai in Wolfenbüttel und "Spielen. Sprechen. Lernen. Theaterpädagogik und Sprachförderung" im November in Berlin.

der Schülerinnen und Schüler fördere (Schewe 1993:6f.) und dass es einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, zur Persönlichkeitsbildung und zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (vgl. z.B. Byram/Fleming 1998) leiste. Nicht zuletzt bedeute Theaterspielen für viele Schülerinnen und Schüler eine hoch motivierende Tätigkeit, die mit ihrer Tendenz zu projektartigem, fächerübergreifendem Arbeiten und zur Öffnung von Schule entscheidend zur Entwicklung einer positiven Schulkultur und zu einer Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Lernumfeld beitragen könne (*Darstellendes Spiel im Unterricht* 1999:4).

Auch bilingualer Unterricht ist "in". Mit diesem "schillernden Begriff" (Bonnet 2004:29) wird in Deutschland ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das – stark vereinfacht – 'Fachunterricht in einer Schulfremdsprache' bedeutet und sich seit dreißig Jahren wachsender Beliebtheit erfreut. Bei der Wahl bilingual unterrichteter Fächer dominieren zwar nach wie vor die Fächer Erdkunde (Viebrock 2007; Hoffmann 2004), Geschichte (Lamsfuß-Schenk 2008; Müller-Schneck 2006; Hasberg 2004) und Politik (Hübner/Grammes/Stork 2004). Aktuelle Untersuchungen beziehen sich in letzter Zeit aber auch auf die Fächer Kunst (Rymarczyk 2005, 2004, 2003; Stiller 2004), Chemie (Bonnet 2004), Biologie (Höble 2004), Physik (Höttecke 2004) und Sport (Rottmann 2006, 2005; Schmidt-Millard 2004;). Zudem gibt es erste Vorschläge dazu, wie sich Religion (Aichler/Pirner 2005) und Musik (Helms 2004a, b) in den Kanon bilingual zu unterrichtender Fächer einbeziehen ließen. Erste Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht Technik an der Hauptschule sammelten Braasch/Appel (2003) und mit der Unterrichtssprache Englisch im Fach Philosophie Löwing (2006). Es gibt Überlegungen für bilingualen Unterricht in der Grundschule (z. B. Haudeck/Riedl 2007), an Realschulen (Lukas 2006) und an Berufsschulen (O'Dwyer/Nabelholz 2004).

Die Bildungspolitik unterstützt bilingualen Unterricht. Jüngst empfahl die Kultusministerkonferenz die Ausweitung des bilingualen Unterrichts über die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer hinaus auf die anderen Fächergruppen (Sekretariat der KMK 2006). In Berlin wurden in den letzten drei Jahren Rahmenrichtlinien verabschiedet, die den Schulen die Entscheidung über die Einführung von bilinguaem Unterricht in Bezug auf die Fächerwahl und die Dauer der Angebote weitgehend selbst überlassen (vgl. Berliner Bildungsserver: 01.04.2009).

Überraschenderweise spielt das Fach Darstellendes Spiel in der Diskussion um potenziell geeignete bilinguale Fächer jedoch keine Rolle. Die Schulen, die sich mit dem Fach Darstellendes Spiel auf dieses bisher unbekannte Terrain wagen, lassen sich an einer Hand abzählen (z.B. Hermann-Böse Gymnasium in Bremen, Heinrich-Schliemann Gymnasium in

Berlin). Folglich gibt es wenige Praxisberichte. Forschungsaktivitäten im Bereich bilingualer Sachfachunterricht Darstellendes Spiel sind nicht bekannt. Diese Situation kann angesichts der hohen Affinität zwischen dem Lernen von Sprachen und szenischem Spiel sowie des landesweit insgesamt stetig wachsenden bilingualen Unterrichtsangebots nicht zufriedenstellen.

#### *Forschungszusammenhang im Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts*

Bereits Bonnet/Breidbach/Hallet (2003:16) hielten fest, dass es keinen Grund gibt, bestimmte Fächer oder Fächergruppen der allgemeinbildenden Schulen aus bildungstheoretischen oder aus didaktischen und methodischen Gründen vom bilingualen Unterricht auszuschließen. Sie begrüßen die Erweiterung des bilingualen Fächerkanons auch deshalb, weil dadurch bisher in der bilingualen Diskussion noch zu selten gehörte fachdidaktische Stimmen den Aspekt der allgemeinen Bildung in die Diskussion einbrächten (a. a. O.:17). Die Autoren sehen eine zentrale Forschungsaufgabe darin, sprachliche und sachfachliche Bildung zu integrieren und daraus eine eigenständige Didaktik des bilingualen Unterrichts zu entwickeln. Es müsse geklärt werden, welche Vorstellungen die Fächer vom Unterricht mitbringen. Deren spezifischer Weltzugriff müsse verstanden werden. Daraus ließe sich ableiten, welche Grundbildungskonzepte die Sachfachdidaktiken entwickeln. Ein Ziel müsse sein, die Kompetenzen für die einzelnen Fächer auszuformulieren (a. a. O.:21).

Breidbach (2007:27) fügt hinzu, die "Demokratisierung" bilingualer Bildungsangebote dürfte zum Ergebnis haben, dass immer mehr Lehrkräfte und immer mehr Schülerinnen und Schüler vor die Entscheidung zur Teilnahme am bilingualen Unterricht gestellt werden. Ohne gesicherte Erkenntnisse über die "Spezifik des bilingualen Unterrichts im Gesamtkontext des Fächerkanons und des Bildungsauftrags von Schule generell" (Zydatiś 2002:34) sowie bei Fehlen einer "theoretisch-konzeptionellen Fundierung des bilingualen Unterrichts für die verschiedenen Sachfächer" (a. a. O.:32) nehme aber bei gleichzeitiger Ausbreitung des Unterrichtskonzepts die Gefahr des individuellen Scheiterns auf beiden Seiten zu (Breidbach 2007:29ff.).

Hallet macht zur Bedingung, dass sich "jedes neue bilinguale Sachfach als Bildungsvorhaben auf jeweils spezifische Weise legitimieren und den berühmten 'Mehrwert' gegenüber dem fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht nachweisen" muss (Hallet 2007:95f.). Etwas weniger streng fordert Zydatiś, dass sich die spezifischen "Modi der Weltbegegnung" in einem konsensfähigen schulischen Fächerkanon niederschlagen. Unsere Lebenswelt wird immer stärker von Kommunikationsanforderungen in einer fremden Sprache geprägt. Daraus

leitet Zydati die Pflicht der Schule ab, alle Schülerinnen und Schüler zu befähigen, "fachunterrichtliche Inhalte auch (zumindest phasenweise und in Ansätzen) in einer Fremdsprache zu erwerben" (Zydati 2007b:37). Für ihn stellt dies eine Basisqualifikation dar, die zur Teilhabe an der Gesellschaft mittlerweile unabdingbar geworden ist (a. a. O.). (Vgl. Zydati 2005a und Hallet/Müller-Hartmann 2006 zur Kritik an den Bildungsstandards im Englischunterricht.)

### *Zielsetzung und Struktur*

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, Bausteine für ein Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts Darstellendes Spiel auf der Sekundarstufe I und II zu entwickeln. Dazu werden die existierenden Ansätze zum szenischen Spiel im Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung allgemeiner Überlegungen zur Funktion von Theaterspiel analysiert und mit den Besonderheiten bilingualen Sachfachunterrichts in Beziehung gesetzt. Ausgewählte Spezifika des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel werden in der Auseinandersetzung mit Konzepten des Theaterspielens im Fremdsprachenunterricht, mit dem curricularen Konzept des bilingualen Unterrichts und durch den Vergleich mit dem Unterrichtsfach Darstellendes Spiel erarbeitet. Das auf dieser Basis erstellte Konzept wird in seinen vielfältigen Potenzialen analysiert und ausgelotet.

Die übergeordneten Fragestellungen lauten:

1. Wie kann das Sachfach Darstellendes Spiel für die Sekundarstufe I und II der allgemeinbildenden Schulen konzipiert werden?
2. Worin liegt das besondere Potenzial des bilingualen Sachfachunterrichts Darstellendes Spiel? Welches sind seine spezifischen Merkmale?

Die Arbeit wirft im **ersten Kapitel** einen Blick in die Vergangenheit des fremdsprachigen Theaterspiels; nach der Darstellung aktueller tragender Konzepte zum szenischen Spiel und zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht werden die vielfältigen Begriffe in diesem Bereich systematisiert und geordnet. Des Weiteren wird ein Kriterienkatalog erstellt, mit dessen Hilfe unterschiedliche weiterwirkende Konzepte zum Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht analysiert, deren Kerninhalte herausgearbeitet und abschließend diskutiert werden. Zusätzlich sollen aus diesen Konzepten diejenigen Aspekte herausgefiltert werden, die bei der Konzeptionierung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel von Bedeutung sein können.

Ergänzend zur fremdsprachendidaktischen Sicht wird im **zweiten Kapitel** das Theaterspielen aus theaterpädagogischer und theatersemiotischer Sicht betrachtet. Ein nächster Schritt



besteht – in **Kapitel drei** – in der detaillierten Darstellung des Unterrichtsfachs Darstellendes Spiel in Bezug auf seine Ziele, Gegenstände, Inhalte und seine Rahmenbedingungen. Ein **viertes Kapitel** zum bilingualen Unterricht und zu gegenwärtig diskutierten Schwerpunktfragen schließt sich an.

Das aus den Vorarbeiten entstehende Konzept präsentiert das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel im **fünften Kapitel** als ein Fach, das besonders für die Inszenierung von Ambiguitäts- bzw. Differenzerfahrungen und somit für reflexive Bildungsprozesse geeignet erscheint. Das Konzept soll eine Orientierungsfunktion bieten für all diejenigen, die Darstellendes Spiel bilingual in den Stundenplan aufnehmen wollen, einen entsprechenden Kurs planen oder mit der Weiterentwicklung der Rahmenlehrpläne befasst sind. Ein abschließendes Fallbeispiel gibt Anregungen für die praktische Umsetzung.

## **1 Szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht: Geschichte, Konzepte, Zielsetzungen und Begriffe**

Dieses Kapitel gibt Einblick in den Stellenwert von Theaterspiel und von szenischem Spiel sowie in darauf vorbereitende Übungen in Schule und Ausbildung über die vergangenen Jahrzehnte. Im ersten Abschnitt des Kapitels soll gezeigt werden, dass Theaterspielen schon lange seinen Platz im (Fremdsprachen-)Unterricht hatte, dass sich aber seine Arbeitsformen, Aufgaben und Bedeutung geändert haben. Neben dem gelegentlichen Einsatz von szenischem Spiel im Fremdsprachenunterricht sind im Verlauf der vergangenen zwei Jahrzehnte auch umfangreichere Konzepte ausgearbeitet worden, bei denen der Theaterarbeit eine zentrale Rolle zukommt. Der zweite Abschnitt stellt eine Auswahl der tragfähigen Konzepte vor mit dem Ziel, zu überprüfen, ob und inwiefern diese Konzepte zur Ausarbeitung der Spezifika des bilingualen Sachfaches Darstellendes Spiel beitragen können bzw. an welche Vorarbeiten der bilinguale Unterricht anknüpfen kann. Kritisch anzumerken ist, dass in diesen Konzeptionen zahlreiche Begriffe in nicht immer eindeutiger Weise verwendet werden. Im dritten Abschnitt werden deshalb Arbeitsdefinitionen formuliert, die in dieser Arbeit verwendet werden sollen. Es soll deutlich werden, dass die unterschiedliche Begrifflichkeit auf unterschiedliche Traditionslinien und Zielstellungen zurückzuführen ist. Das Kapitel schließt mit einem vierten Abschnitt, der eine kritische Analyse zum Einsatz von Theaterspiel und seinen Bereichen im Fremdsprachenunterricht darstellt und damit den Ausgangspunkt schaffen soll für eine Weiterentwicklung des szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht hin zum bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel.

Das Kapitel gliedert sich in vier Schwerpunkte und beantwortet folgende Fragen:



1. Seit wann wird unter welchen Zielstellungen und mithilfe welcher Verfahren im Fremdsprachenunterricht Theater gespielt? (Kap. 1.1)
2. Welche tragfähigen Konzepte zur Einbeziehung von szenischem Spiel existieren im Fremdsprachenunterricht und wodurch sind sie gekennzeichnet? (Kap. 1.2)
3. Wie lassen sich die unterschiedlich verwendeten Begriffe definieren? (Kap. 1.3)
4. Welche Begründungen lassen sich für den Einsatz von szenischem Spiel im Fremdsprachenunterricht zusammentragen, und welche Besonderheiten werden dabei deutlich? (Kap. 1.4)

### **1.1 Szenisches Spiel im Kontext des Fremdsprachenunterrichts – Vielfältige Traditionslinien**

Auch wenn der pädagogische Wert von darstellendem Spiel in den vergangenen Jahrhunderten nicht unumstritten war (Baumbach 1991:78), so erfüllte das Theaterspielen schon im 16. und 17. Jahrhundert einen Zweck beim Spracherwerb – allerdings vor allem beim Erwerb der lateinischen Sprache im Rahmen von Schuldrama-Aufführungen an den Universitäten und humanistischen Schulen. Über das sprachliche Lernen hinaus ging es auch damals schon um die Verbesserung von Rhetorik und Merkfähigkeit, um die Gewöhnung an öffentliche Auftritte und um eine Erziehung zu Moral und Humanität (Macht et al. 1977:7). Im Ergebnis der Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts wurde das darstellende Spiel vor allem als didaktisches Prinzip verstanden, das in möglichst vielen Unterrichtsbereichen bildend im Geiste der Reformziele wirken und nicht Gegenstand eines besonderen Faches sein sollte (Hesse 2005:176). Darstellendes Spiel als Unterrichtsprinzip verwies auf die besonders im Grundschulalter ausgeprägte Durchdringung allen schulischen und außerschulischen Lernens mit gestaltenden bzw. gestalterischen Aktivitäten – sei es nun Zeichnen, Singen oder Spielen. Musische Aktivitäten gehörten und gehören entwicklungsbedingt zu den selbstverständlichen Lebensäußerungen von Grundschulkindern (a. a. O.:257). Als Unterrichtsprinzip erstreckte sich die musische Erziehung auch auf andere Fächer und wurde dadurch in Unterrichtsbereichen verwendet, die über die im engeren Sinne mit dem Musischen verwandten Fächer hinausgehen, wie z. B. Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Religion, Zeichnen und Werken, Musik und Leibeserziehung (a. a. O.:266, 270). Schon in den 1920er Jahren wurde fächerübergreifend an der Produktion eines schulischen Bühnenspiels gearbeitet (a. a. O.:120). Darstellendes Spiel ist nach Hesse per se fächerübergreifend, da es Raum, Sprache, Licht, Farbe und Musik einbeziehe und damit in die Zuständigkeiten des Kunst-, Deutsch-, Sport- und Musikunterrichts eingreife (a. a. O.:436).

Nach dem 2. Weltkrieg wurde das Darstellende Spiel z. B. in den Hamburger Lehrplänen für den Deutschunterricht als Methode zur Sprachgestaltung in den Klassen 5 und 6 empfohlen (a. a. O.:257, 258). 1966 erschienen für das Hamburger Schulsystem bundesweit die ersten Richtlinien für das Darstellende Spiel in der Schule, in der seine Funktion als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsmethode festgeschrieben wurde. Als Beispiele wurden Spielformen zur Anwendung im Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht genannt (a. a. O.:279). (Vgl. Amtmann 1966 zur unterrichtlichen Umsetzung)

In der DDR gab es bis zum Ende der 1950er Jahre "wohl kaum eine Schule, in der nicht im Deutschunterricht gespielt wurde und an der nicht eine Theatergruppe agierte" (Wardetzky 1991:6). Theaterspielen war auch ohne das breite Vorhandensein von entsprechenden Richtlinien, methodischen Anleitungen, Weiterbildungskursen oder Ausbildungsmöglichkeiten ein selbstverständlicher Bestandteil schulischen Lebens. Vereinzelt wendeten sich Qualifikationsarbeiten diesem Thema zu (z.B. Barz 1989, 1991). Die zunehmende Betonung der polytechnischen, der naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen Bildung sowie ideologische Reglementierungen führten aber im Laufe der Jahre zu einer Marginalisierung theaterspielender Tätigkeit in den Schulen (a. a. O.:6).

Eine andere Entwicklung zeichnete sich in Großbritannien ab. Dort fand in den 1950er und 1960er Jahren das Konzept des *drama in education* Verbreitung (ausführlich dargestellt in Schewe 1993; Schewe/Shaw 1993). Das Theaterspielen mit Laien wurde in Hinblick auf seine persönlichkeitsbildenden Potenziale entdeckt und in den Unterricht einbezogen (Dougill 1987:2).

Das eigentlich aus den Sozialwissenschaften stammende Verfahren des Rollenspiels, das häufig in Verbindung mit den darstellenden Aktivitäten im Unterricht genannt wird, fand seinen Weg aus den USA nach Deutschland und ebenfalls Eingang in den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der auf der Suche nach neuen Methoden war (Kochan 1974:250, 251). In der fachdidaktischen Literatur nahmen in Deutschland seit den 1960er Jahren kontinuierlich die Hinweise zu auf eine Einbeziehung von szenischem Spiel und der sich daran anlehnenden kommunikativen Übungsformen in den Fremdsprachenunterricht Englisch. Das Interesse an dem Theaterspiel entnommenen Übungsformen und -verfahren stieg erkennbar erst wieder an mit dem Einfluss alternativer Sprachlehr- und Sprachlernmethoden auf den Fremdsprachenunterricht und im Zuge der Durchsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in den 1980er Jahren (Schewe 1993:28). Seit etwa Mitte der 1980er Jahre publizieren vor allem Fachzeitschriften für den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht in regelmäßigen Abständen Berichte über Projekte und

Unterrichtsversuche, in denen aus Sicht der Beteiligten die Einbeziehung von Theaterspiel in den Fremdsprachen- bzw. in den Englischunterricht gelungen war (Heitz 1985; Capitaine 1987; Richter 1987; Krause 1992; Pohl 1992; Volkmann 1997; Greiner 1998a, b; Hirsch/Scholtes 1998; Kahl 1998; Küppers/Kusch/Murmann 1998; Schwarz 1998; Spaeth-Goes/Jauch 1998a, b; Abermeth 1999; Glaap/Oppermann 1999; Kroth 1999; Oppermann 1999; Rau 1999; Bludau Ch. 2000; Fehse/Kocher 2000; Bergmann/Kroth 2002; Röllich-Faber 2002; Deharde 2004; Petersen 2005; Reisener 2005). Dieser Trend hält bis heute an. Von Zeit zu Zeit bestimmen dramatische Formen und Arbeitsweisen sogar ganze Themenhefte von fachdidaktischen Fachzeitschriften<sup>6</sup> (vgl. auch Lutzker 2007:230ff. zu *Drama in Modern Foreign Language Teaching*).

Mit der Neubestimmung auf die Bedeutung literarischer Texte im Rahmen von schülerorientiertem und -motivierendem Fremdsprachenunterricht gesellten sich zu den analytischen Methoden der Textarbeit auch solche mit handlungsorientiertem Schwerpunkt. Zur letzteren Gruppe gehören z. B. "das 'Erlesen' oder 'Erspielen' eines Textes, die Darstellung eines Textes durch Bewegung und Tanz, die szenische Umsetzung von vorgegebenen Texten, Themen oder Konflikten, die Darstellung eines Textes/Textteils als Puppen-, Marionetten- oder Schattenspiel und die Umgestaltung eines Textes in ein anderes Medium" (Nünning/Surkamp 2003:155). Für den Unterricht im Frühenglisch der 3. und 4. Klassen empfehlen Mindt/Schlüter (2003:30f.), nachgeahmte Bewegungen, Pantomime und Spiele einzubeziehen sowie einfache Handlungen szenisch darzustellen.

Seit den 1980er Jahren zunehmend ins Zentrum des Interesses gerückt sind die Potenziale des Theaterspiels im Fremdsprachenunterricht in Hinblick auf das Erleben von Kultur (George 1985; Wandel 1999) sowie das interkulturelle Lernen und das Fremdverstehen (Grabes 2000; Surkamp 2001; Nünning/Surkamp 2003; Kessler 2008; Kessler/Küppers 2008). Dies äußert sich in einem verstärkten Interesse an produktionsorientierten Aufgaben und Verfahren aus dem Bereich des Theaters. Dieses Ziel wird oft in Verbindung mit der spielerischen Aneignung dramatischer und anderer literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht verfolgt, die zunehmend als Spielvorlagen und weniger als Vorlagen zu einer rein analytischen Texterarbeitung gelesen werden (Bergfelder-Boos/Melde 1992; Nünning 1998; Glaap 2000; Nünning/Surkamp 2003). In weiteren Publikationen wird das Theaterspielen sogar als Wegbereiter transkulturellen Handelns angesehen (Mairose-Parovsky 2000). (Vgl. zu Transkulturalität und bilinguaalem Sachfachunterricht Breidbach 2003.)

---

<sup>6</sup> Zum Beispiel *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*. Jahrgang 41(2007) Heft 85/86.

Parallel dazu entdecken die Theaterpädagoginnen und -pädagogen in der Sprachförderung vor allem von jüngeren Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund (Rösch 2004; Wardetzky 2006; Gorius 2007; Wardetzky/Weigel 2008) ein lohnenswertes Betätigungsfeld. Auch jugendliche und erwachsene Deutschlerner profitieren von Methoden zur Entwicklung der narrativen Kompetenz (Streisand/Walter 2003). Ebenfalls in den 1990er Jahren wurden die Arbeitsweisen, Verfahren und Aufgabenformen des schulischen Theaterspiels, die Einzug in den Fremdsprachenunterricht hielten, erweitert. Es gab Versuche, bei der Erarbeitung eines Dramas von den Figuren auszugehen (Kaltwasser 1999), die Haltungen zum Ausgangspunkt zu nehmen (Bollinger 1999) oder die Schülerinnen und Schüler ihr Stück selber schreiben zu lassen (vgl. Hermes 1993; Kroth 1999; Whittaker 1999; Wandel 1999; Lloyd/Wandel 2004; Huber 2003). Wenige Aussagen getroffen wurden hingegen zur Unterrichtssprache (Richter 1987; Quante 1993; Whittaker 1999; Kurtz 2001; Gedicke 2000; Scherer 2005; vgl. auch für einen aktuellen Gesamtüberblick zu Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre Schewe 2007).

## **1.2 Fremdsprachendidaktische Konzepte zur Förderung von fremdsprachigem<sup>7</sup> Lernen durch die Integration von szenischem Spiel – Methodische Vielfalt**

### **1.2.1 Analyse ausgewählter Konzepte**

Neben dem sporadischen Einsatz von szenischem Spiel im Fremdsprachenunterricht wurden seit Beginn der 1990er Jahre in den Fremdsprachenfachdidaktiken tragfähige Konzepte ausgearbeitet, in deren Zentrum das Theaterspielen steht und die weitergewirkt haben. Im Folgenden sollen diejenigen Konzepte vorgestellt werden, die für verschiedene Auffassungen stehen und Anregungen zur Konzeptionierung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel bieten. Ausgehend von dem im vorangegangenen Kapitel erarbeiteten Ergebnis, dass Theaterspiel in der Vergangenheit im Fremdsprachenunterricht in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt wurde, sollen die ausgewählten Konzepte analysiert werden in Bezug auf ihre Zielgruppen und Ziele, den vorherrschenden Ansatz, die einflussreichsten Bezugsdisziplinen, die Rolle von Lehrenden und Lernenden, die Rolle von Muttersprache und Fremdsprache sowie ihr Verhältnis zur Kunstgattung Theater. Die Analyse der einzelnen Konzepte orientiert sich an folgenden Leitfragen, wobei nicht jedes Konzept Antworten auf

---

<sup>7</sup> Laut Wahrig-Redaktion (2006:412) wird "fremdsprachig" benutzt, wenn man von Unterricht spricht, der in der fremden Sprache gehalten wird. "Fremdsprachlicher" Unterricht hingegen ist Unterricht über eine fremde Sprache - aber in der eigenen Sprache gehalten. Diese Definitionen lassen sich jedoch nicht auf die vielfältige Realität des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland anwenden. Darum werden in dieser Arbeit beide Begriffe parallel und zum Teil synonymisch verwendet.

alle Fragen bereithält:

1. Für welche Zielgruppen wurden die Konzepte ausgearbeitet?
2. Mit welchem Ziel wird Theaterspiel eingesetzt?
3. Herrscht ein prozess- oder ein produktionsorientierter Ansatz vor?
4. Welche Bezugsdisziplinen dienen als Orientierung?
5. Welche Rolle sollen die Lernenden überwiegend einnehmen?
6. Welche Rolle sollen die Lehrenden überwiegend einnehmen?
7. Welche Rolle spielen die Fremdsprache und die Muttersprache?
8. Welche Position nehmen die einzelnen Konzepte zur Kunstgattung Theater ein?

Im Anschluss an diese leitfragenorientierte Vorstellung der Konzepte werden die sich ergebenden Widersprüche unter folgender Fragestellung diskutiert: In welchen Punkten befinden sich die Konzepte im Widerspruch zueinander bzw. zu konsensfähigen fremdsprachenfachdidaktischen oder theaterpädagogischen Ansichten und Abläufen?

In Kapitel 5 dieser Arbeit werden diejenigen Überlegungen aus den unterschiedlichen Konzepten zusammengestellt, an die eine Konzeption zum bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel m. E. anknüpfen kann. Es geht um die Beantwortung folgender Frage: Welche Anregungen bei der Ausarbeitung von Bausteinen eines Konzepts für den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel bieten die verschiedenen fremdsprachendidaktisch-theater- bzw. dramapädagogischen Konzepte?

'Theaterspiel' wird im Folgenden als Oberbegriff für jede Form von Darstellung durch Spieler vor Zuschauern verwendet, und zwar sowohl im professionellen Bereich als auch unter Laiendarstellern. 'Szenisches Spiel' bezieht sich vor allem auf die darstellende und Handlungen ausagierende Tätigkeit im Bereich Schule und Unterricht. Der Begriff 'Theaterformen' steht für alle im kommunikativen bzw. kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht eingesetzten Übungsformen, die zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation dienen und einen fiktiven Kontext schaffen helfen. Die differenzierte Begriffsklärung erfolgt in Kapitel 1.3.

### **Manfred Schewe: Auf dem Weg zu einer Dramadidaktik für Deutsch als Fremdsprache**

In seiner Monographie geht es Schewe um eine Begründung von dramapädagogischem<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Schewe räumt ein, dass sich der Begriff 'dramapädagogisch' zum großen Teil mit dem Begriff 'theaterpädagogisch' überschneidet (Schewe 2001:335).

Fremdsprachenunterricht als an den darstellenden Künsten orientiertem Unterricht. Allerdings darf nicht aus den Augen verloren werden, dass sich Schewes Zielgruppen vollständig aus erwachsenen Studierenden oder Lernenden zusammensetzen, die im Rahmen von unterschiedlich umfangreichen Kursen die Zielsprache Deutsch als Fremdsprache aus freien Stücken erlernten. Schewes Ziel ist es, den Grundstein für das Konzept eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts zu legen. Dazu gibt er die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der britischen Dramapädagogik als wichtigstes Bezugsfeld an. Schewes Konzept zielt auf einen Fremdsprachenunterricht ab, in dem Lernsituationen geschaffen werden mit Methoden, die sich aus der Dramapädagogik ableiten lassen (Schewe 1993:1ff.). Schewe beabsichtigt mit seiner Forschungsarbeit, einen ersten Schritt zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis zu tun. Als weitere Aufgaben sieht er die Entwicklung einer eigenständigen dramapädagogischen Sprachlehr- und Sprachlernmethode. Auch die Entwicklung von "dramapädagogischen Curricula" für spezifische "Zielgruppen bleibt ein fremdsprachendidaktisches Desiderat" (a. a. O.:421f.).

Auf die Lehrkräfte bezogen, hält Schewe eine gründliche Ausbildung in dramapädagogischen Belangen für erforderlich, denn "wenn Lerner an eine bewußte Handhabung der dramatischen Grundelemente herangeführt werden sollen, so setzt das eine entsprechende *dramapädagogische Handlungskompetenz* des Fremdsprachenlehrers voraus" (Schewe 1993:171; Hervorh. i. O.).

Neu an Schewes Vorgehen ist u. a., dass er als Erster eine explizite Verbindung zwischen der deutschen Fremdsprachendidaktik und der britischen Dramapädagogik schuf. Die Vorzüge der britischen Dramapädagogik sieht Schewe ganz allgemein darin, dass sie um eine stete Erweiterung der Erkenntnisse über das Dramatische bzw. um die Erforschung der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten im Raum der Fiktion ringe. Sie stelle über das bisher vorhandene methodische Repertoire hinausgehende Inszenierungstechniken (z. B. Standbilderbauen) bereit. Es gibt aus Schewes Sicht bisher nur verstreut Hinweise auf den Nutzen dramapädagogischer Arbeitsweisen, jedoch kein kohärentes Konzept dramapädagogischen Lehrens und Lernens (a. a. O.:30f.).<sup>9</sup> Unter dramapädagogischen Inszenierungstechniken versteht Schewe "feste Unterrichtsformen ..., die aufgrund ihrer Vertrautheit auf Lehrer- und Schülerseite mit der Zeit routinisiert werden" (Schewe 1993:35). Er vermisst eine Systematik derselben (a. a. O.:30ff.). Schewe geht es darum, "der Idee des Künstlerischen in der pädagogischen Praxis zu mehr Boden zu verhelfen" und eine "Annäherung zwischen dem

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle sei auf Augusto Boal verwiesen, der ebenfalls mit Standbildern arbeitet.



Bereich Drama mit seinen künstlerischen Ausdrucksformen (Theater, Literatur, Film) und dem Bereich Pädagogik zu bewirken" (a. a. O.:41).

Das Besondere am konzipierten dramapädagogischen Unterricht ist, dass er sich eng an dramatischen Formen orientiert, "mit denen eine ästhetische Verarbeitung der charakterisierten Situationen geschieht: hauptsächlich an der Kunstform Theater, aber auch an Kunstformen wie Film/Video, Literatur und 'Storytelling'" (a. a. O.:4).

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nutzen Lehrende und Lernende bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das (methodische) Know-How einer Dramatikerin/Regisseurin/Schauspielerin zur *Inszenierung fremdsprachlicher Lernprozesse*. Im Vordergrund steht dabei nicht – wie im Theater – die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die *pädagogische Qualität von Lernprozessen* (Schewe 1993:5; Hervorh. i. O.).

Schewe analysiert sogenannte "dreidimensionale Übungsformen" in einschlägigen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken und übt Kritik an ihrem mangelnden dramatischen Potenzial. Unter "dreidimensionalen Übungsformen" versteht Schewe Übungen mit szenischem Potenzial, "mit denen bereits in die Richtung einer Sprachaneignung/-anwendung durch körperliche Bewegung im (Klassen-) Raum geschritten wurde" (a. a. O.:145). So stellt er fest, dass die Lehrbücher zwar zu variierende Dialoge zum Nachspielen, Sketche, Simulationen, Dramatisierungen von Prosatexten, Rollenspiele, pantomimische Darstellungen von Handlungen bzw. Bedeutungen von Wörtern und Auszüge aus Dramentexten enthalten, diese Übungsformen aber folgende Defizite aufweisen: Eine klare Begrifflichkeit für diese Übungsformen wird vermisst, die Lerner erhalten keine "Identifikationshilfen" für die Rolle und werden somit überfordert. Eine Delegation dieser Verantwortung an die Lehrer und Lehrerinnen zur Präzisierung der Vorgaben wird als problematisch bezeichnet. Der Aufbau eines fiktiven Handlungsortes werde nicht ernstgenommen, und es erfolge keine systematische Nachbereitung z. B. anhand von Beobachteraufträgen. Weiter wird festgestellt, dass an "dreidimensionalem Textmaterial" eindimensional gearbeitet wird, d. h. dramatische Texte werden nicht bewegt-spielerisch, sondern literaturwissenschaftlich-kognitiv erarbeitet. Es erfolge keine Rollenübernahme durch die somit im spielerisch angelegten Unterricht distanziert wirkende Lehrkraft. Das fachspezifische Ziel zahlreicher dieser Übungsformen werde nicht deutlich, sie blieben ohne zielgerichtete Auswertung und ließen eine "Ventilfunktion" erahnen (a. a. O.:154ff.). Mit anderen Worten: Die Lerner sollten zwar Rollen spielen, aber die kleineren Schritte auf dem Weg dahin würden in den Lehrbüchern nicht transparent gemacht (a. a. O.:172).

Schewe weist darauf hin, dass ein progressiver, genau geplanter Übungsaufbau für die szenische Improvisation wichtig ist. Er warnt davor, den Lernern lediglich z. B. konträre

Sätze für den Einstieg in die Improvisation zu geben und die Weiterführung den Lernern allein zu überlassen bzw. ihrer spontanen Erfindungskraft. Solche unvorbereiteten szenischen Improvisationen hält er erst in einem sprachlich und methodisch fortgeschrittenen Lernstadium für zumutbar und weist auf die Ängste hin, die solche Situationen zumal im Beisein von zuschauenden Schülerinnen und Schülern schüren könnten. Außerdem benötigten Schülerinnen und Schüler schon gewisse dramapädagogisch-methodische Vorkenntnisse, um die Spannung einer Situation aufrechterhalten zu können (a. a. O.:162f.; vgl. unterstützend auch die Kritik von Huber 2003 und im Kontrast dazu das Vorgehen von Kurtz 2001). Ein solches überforderndes Vorgehen könne dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler auf stereotype und klischeehafte Mimik, Gestik und Körpersprache sowie Sprache zurückgreifen, was die Gefahr eines beleidigenden Effekts auf die Angesprochenen in sich berge. Nach der vorliegenden Darstellung verhindere eine Arbeit, die auch die ästhetische Wirkung im Blick hat, stereotype Darstellungen, während diese beim Rollenspiel geradezu vorprogrammiert seien (Schewe 1993:170).

Schewe nutzte in seiner Arbeit eine Abfolge von Unterrichtsphasen, die verschiedene Zielstellungen verfolgten. In Phase A ging es darum, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für eine neue Arbeitsweise und füreinander aufzuschließen und mithilfe von Interaktionsspielen eine Atmosphäre des Vertrauens und der Entspannung zu schaffen. In Phase B sollten die Lerner über einen längeren Zeitraum in der Fiktion in einem stimmigen Handlungskontext handeln und diesen als geltende Realität akzeptieren. Eine Identifikation mit der Situation und der Figur wird angestrebt.

Schewe geht davon aus, dass sich bestimmte fremdsprachige Ziele mit dramapädagogischen Methoden besser erreichen lassen, da diese Methoden diesen Zielen entsprechen.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann nicht darin bestehen, die Grundlagen für eine professionelle Karriere als Schriftsteller, Regisseur oder Schauspieler zu vermitteln [...]. Aber bestimmte sprach-, literatur- und kulturbezogene Lehr- und Lernziele eines Fremdsprachenunterrichts können – so meine These – wirksam(er) erreicht werden, wenn mit dramapädagogischen Methoden Unterrichtsinhalte erarbeitet werden, die diesen Zielen entsprechen (Schewe 1993:115).

Als "Grundtypus dramapädagogischer Arbeitsweise" bezeichnet Schewe die "Gestaltete Szenische Improvisation" (a. a. O.:116). Aber auch andere Inszenierungsformen seien im Fremdsprachenunterricht möglich, wie z. B. das Inszenieren von Theaterstücken oder das Schreiben eines Drehbuches für einen Videofilm. Weitere praktische Beispiele für Schewes Ansatz sowie eine systematische Darstellung seiner Inszenierungstechniken sind zu finden in Schewe 1998a, b, c, d und Schewe 2000, 2001.

Schewe führt weiter aus, dass das Interesse einer Dramatikerin primär dem literarisch



überzeugenden Text gelte, das Interesse einer Regisseurin primär dem auf Wirkung bedachten Geschehen im Bühnenraum und das der Schauspielerin dem überzeugenden Spiel (Schewe 1993:4). Dem fügt er hinzu, dass auch die Lernenden in ihrer Rolle als Zuschauer aktiv tätig werden. Sie erweiterten in dieser Rolle nicht nur ihr Wissen über Inszenierungsformen und -techniken, sondern sie entwickelten auch eine Methodenkompetenz im Schreiben, Inszenieren oder Spielen einer Szene und nicht zuletzt in Hinblick auf effektive Verfahren der Spracharbeit (a. a. O.:5, 34).

Schewe übt außerdem Kritik an der Rolle der Sprache, die sich seit antiker Zeit in der westlichen Welt zum einzigen akzeptierten Medium der Erkenntnis entwickelt hat und in unserer Zeit zu einem "verkopften" Unterricht führt (a. a. O.:63). Eine Folge davon sei, dass das Erkenntnispotenzial nichtsprachlicher Symbolisierungsformen (wozu in der Regel viele künstlerische Ausdrucksweisen gehören) geringgeschätzt werde. Schewe argumentiert, dass gerade die nichtsprachlichen Symbolisierungsformen den fremdsprachlichen Unterricht bereichern können (a. a. O.:61ff). Er plädiert dafür, die nondiskursiven Symbolisierungsformen als andere, aber mit den diskursiven Symbolisierungsformen gleichwertige Formen der Bearbeitung von Welterfahrung aufzufassen, und formuliert die provokante Frage: "Warum sollen Schüler im Fremdsprachenunterricht ihre 'Widerfahrnisse, Gefühle und Erlebnisse' – anstatt direkt darüber zu reden – nicht in 'sinnlich erfahrbare Gestaltungen' überführen?" (a. a. O.:74).

Ein Fremdsprachenunterricht, der auf einem weiten Kommunikationsbegriff basiert, setzt auf den Einsatz *aller* zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel. Wenn das fremdsprachliche Wort dem Lerner auf der Lippe liegt, es ihm aber nicht einfällt, so muß er nicht verzweifeln. Mund, Zunge und Stimme mögen sich – auch aus anderen Gründen – sträuben, aber *sich mitteilen kann er trotzdem, indem er auf andere, nondiskursive Weise symbolisiert* (Schewe 1993:74; Hervorh. i. O.).

Gleichzeitig lehnt es Schewe ab, die sinnlich-präsentativen Unterrichtsformen lediglich als Kompensation für fehlendes Sprechvermögen zu sehen. Er hält es auch für möglich, dass die Bereitschaft, sich mitzuteilen, wachsen würde, wenn man auf andere als die sprachlichen Formen zurückgreifen kann. Das Ringen um die Präsentationsform hält Schewe für eine Quelle sprachlicher Interaktion. Er sieht gerade in der Auseinandersetzung um die geeignete Präsentationsform eine Voraussetzung für intensive sprachliche Vermittlungsarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern (a. a. O.:75).

Die Präsentation selbst ist ein kommunikativer Vorgang und gleichzeitig ein Sprechanaß. Nicht der von außen eingegebene "Stoff" (z. B. Lehrwerktext oder Lehrervortrag), sondern eine "sinnlich erfahrbare Gestaltung", die die Schüler in einem kreativen Prozeß erarbeitet haben, wird zum primären Unterrichtsgegenstand. Die

Reflexion über diesen Prozeß und das entstandene Produkt verläuft weitestgehend in der Fremdsprache (Schewe 1993:75).

Schewe stellt fest, dass in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht die theatrale Kunstform zu einem Orientierungsmodell wird und besonders die visuellen Zeichen einen hohen Stellenwert bekommen (a. a. O.:6). Er plädiert dafür, das ästhetische Lernen in seinem Eigen- bzw. Erkenntniswert ernst zu nehmen (a. a. O.:77).

Im Zentrum der Arbeit steht die gemeinsame Erzeugung bzw. Konstruktion von (dramatischer) Bedeutung, bei der intensive Sprachlernprozesse ausgelöst würden. Dabei könnten sich die Lernenden der ästhetischen Kraft der Fremdsprache erst bewusst werden (a. a. O.:402). Die Schülerinnen und Schüler würden sprachlich in produktiver, rezeptiver und reflexiver Hinsicht aktiv: Zum einen brächten sie in einem dramapädagogischen Unterricht linguistische, paralinguistische, mimische, gestische und proxemische Zeichen hervor, um Bedeutung zu konstruieren bzw. sie symbolisch zu vermitteln. Zum anderen hätten sie in ihrer Rolle als Rezipienten die Aufgabe, den Bedeutungsgehalt der jeweils verwendeten Zeichen zu verstehen. Zum Dritten böten die gemeinschaftlich rezipierten Darstellungen der Mitschülerinnen und Mitschüler genuine Sprechansätze, in denen die Akteure erfahren, ob sie ihrer Intention gerecht werden, und die Zuschauenden Gelegenheit haben, Unklarheiten zu klären (a. a. O.:404ff.). Lehrende und Lernende konstruieren im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht Handlungssituationen. In den durch entsprechende Inszenierungstechniken geschaffenen fiktiven Kontexten müssten die Lernenden (körperlich) handeln. Aus der Handlung heraus entwickle sich die Sprache (verbale und nonverbale), die Situation erzwingt gewissermaßen die Sprache (siehe dazu ähnlich den nachfolgenden Abschnitt zu Bergfelder-Boos). Nicht zuletzt werde auch die künstlerische Handlungsfähigkeit entwickelt, indem die Lernenden bei der Gestaltung der szenischen Improvisationen die Funktion von Künstlern (Regisseuren, Schauspielern und Dramatikern) übernehmen (a. a. O.:409ff.).

Dramapädagogischer Unterricht könne in mehrfacher Hinsicht als ganzheitlich bezeichnet werden: zum einen, weil er die Schülerinnen und Schüler beim Lernen mit all ihren Sinnen anspricht, zum anderen, weil eine Einbeziehung beider Gehirnhälften angestrebt wird, auch weil nicht nur die Wahrnehmung sicht- und hörbarer Lernbewegungen, sondern auch innere Lernbewegungen erfolgen (Assoziieren, Spüren), und weil die ganze Bandbreite fremdsprachlicher Fertigkeiten in den Unterricht einbezogen wird. Literatur, Kunst und Sprache würden nicht getrennt, sondern integriert vermittelt. (Para-)Linguistische Zeichen würden im Unterricht nicht isoliert betrachtet, sondern immer als Teilaspekt einer ganzen Kommunikationssituation. Außerdem könnten alle menschlichen Lebensäußerungen

Gegenstand theatraler Gestaltung sein, die damit verbundenen Zeichen auf dem Theater in ihrer Gesamtheit genutzt und immer wieder neu kombiniert werden (a. a. O.:399ff.)

Es stehe den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ein Experimentierraum zur Verfügung, in dem sie zum Ausdruck bringen können, was sie in der Auseinandersetzung mit einem Thema innerlich bewegt. Dabei veröffentlichten sie ihr Selbst nicht direkt, sie hätten einen Identitätsschutz. Die bewusste Verfremdung der Wirklichkeit setze nachhaltige Lernprozesse in Gang (a. a. O.:401).

Im dramapädagogischen Unterricht werden vielfältige Lernprozesse initiiert, wie eine retrospektive Befragung von Studierenden durch Schewe ergab. Die Ergebnisse der Befragung wiesen folgende Tendenz auf: Der Unterricht wurde allgemein positiv aufgenommen, besonders die Sprechfertigkeit wurde gefördert, paralinguistische und visuelle Zeichen spielten eine große Rolle, es zeigte sich ein hoher Grad an äußerer Bewegung der Lernenden und eine hohe Bewertung für das soziale Lernen, dazu eine hohe Bewertung affektiven Lernens, außerdem humorvolles, intuitives und lebendiges Handeln und Lernen (a. a. O.:414).

### **Gabriele Bergfelder-Boos et al. : Literaturdidaktische und theaterpädagogische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik des Französischen**

Auch in der Französischdidaktik lassen sich spätestens seit Beginn der 1990er Jahre verstärkt Bemühungen feststellen, mit theaterpädagogischen Arbeitsweisen und szenischem Spiel den Unterricht zu bereichern. Stellvertretend hierfür sei das Kurskonzept von Bergfelder-Boos/Melde/May für Grund- und Leistungskurse Französisch der Berliner Oberstufe mit der Spezialisierung auf Theater in seiner Zielstellung erläutert.

Das Kursprogramm umfasst:

*Apprendre sur scène! Une approche du théâtre* (Schülerbuch/Lehrerbuch) (Bergfelder-Boos/Melde:1992a, b)

*Le Guichet* (Schülerbuch/Lehrerhandbuch) (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1993a, b)

*Eugène Ionesco* (Bergelder-Boos/Melde 1996)

*Molière: Le bourgeois gentilhomme* (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1996)

Zunächst sehen die Autorinnen den Schwerpunkt der Arbeit mit ihrem Kursprogramm in den traditionellen Domänen des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe wie der Förderung der sprachlichen und der literarischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Der Einsatz von Theaterformen dient hier als Mittel zum Zweck.

Unser Anliegen ist es, das, was lebendiges Theater ausmacht, in den Unterricht zu integrieren und aus der Aktion Theater kreatives Sprachhandeln in der Fremdsprache zu machen, gleichzeitig aber nicht auf textanalytische Interpretationsverfahren zu verzichten. Es geht uns nicht darum, ein Theaterstück zur bühnenreifen Aufführung zu bringen. Wir wollen die Lust am Spiel wecken, zum Lesen anregen, Handwerkszeug zur Textanalyse vermitteln und die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler erweitern (Bergfelder-Boos/Melde 1992b:VII).

Unsere Kursplanung strebt somit eine Verknüpfung von Theatermachen, Textinterpretation und Spracherwerb an, die zu einem kreativen und schülerorientierten Unterricht führt. Praktisches Tun und Reflexion, Erlernen von Vokabular und Redemitteln, spielerischer und produktiver Umgang mit Texten soll in dieser Konzeption von Literaturunterricht so verzahnt sein, daß die jeweilige Arbeitsform für den Lernenden als ein sinnvoller Arbeitsschritt erscheint (Bergfelder-Boos/Melde 1992b:VII).

Die Autorinnen beschreiben als neu an ihrem Konzept, dass sie die darstellende Praxis zu einem tragenden Prinzip ihres methodischen Zugangs zu Literatur machen werden. Als Begründung führen sie an, dass Theatertexte nicht nur auf das reine Lesen reduziert werden sollten, da Inszenierung und Aufführung ebenfalls zum Theater gehören (Bergfelder-Boos/Melde 1992b:VII).

Der Kursteil von 1993 enthält ausführliche literaturwissenschaftliche Ausführungen zum Theater und zur Sprache des Absurden. So fällt die Sprache im Theater des Absurden auf durch "unvollständige Sätze", "Alltagssprache", "familiäre, manchmal obszöne Begriffe und Redewendungen", "einfache grammatische Strukturen". "Dialoge bestehen in der Abfolge von Banalitäten, klischeehafte Formulierungen dienen als Versatzstücke" (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1993b:4).

Das Theater des Absurden rückt den Dramentext, die literarische Sprache in den Hintergrund und hebt die theatralischen Momente, die die Sinne und Nerven und nicht so unmittelbar den Intellekt der Zuschauenden ansprechen, hervor. Gestik und Mimik, der Rhythmus des Gesprochenen, die Materialisierung von Symbolen, die Ausstattung des Bühnenraumes treten in den Vordergrund. Die technische Entwicklung erlaubt die Verwendung audiovisueller Mittel in Form von auf Tonband gespeicherten Hintergrundgeräuschen und neuartigen Beleuchtungseffekten (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1993b:6).

Die Autorinnen empfehlen die Texte des Theaters des Absurden für den Literaturunterricht der Oberstufe, weil der sprachexperimentelle Ansatz dieses Theaters einerseits für produktionsorientierte Aufgaben Anreize bietet und andererseits die Themen und Inhalte sowie Konzeptionen der Stücke vielfältige Möglichkeiten zum Rezeptionsgespräch bereithalten. Entscheidend für die Textauswahl sei darüber hinaus die dramaturgische Konzeption der Stücke. In bestimmten Stundeneinheiten stellt das Theaterspiel bei Bergfelder-Boos/Melde ein durchgehendes Arbeitsprinzip dar. Zu anderen Zeitpunkten wird das Theaterspielen nur als Methode in einzelnen Arbeitsphasen eingesetzt. Umfangreiche

Listen mit fach- bzw. situationsspezifischem Wortschatz in den Schülermaterialien sollen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die Fremdsprache auch in den Reflexionsphasen zu nutzen (aus einem Brief von Bergfelder-Boos an die Autorin vom 9.3.2009).

Bemerkenswert ist, dass die Autorinnen u. a. eine im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel übliche Vorgehensweise nutzen: Die Schülerinnen und Schüler erspielen die Situation zunächst (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1993b:15) anhand einer Improvisationsaufgabe, bei der eine Szene zu entwickeln ist, deren Inhalt sich an den Theatertext anlehnt, den die Schülerinnen und Schüler indes noch nicht kennen. Ein anderer Ausgangspunkt sind Dialogfetzen, die ebenfalls dem Originaltext entnommen sind. Ein weiteres, der Theaterpädagogik entnommenes Vorgehen ist das Drehen und Wenden des Textes, bei dem es nicht um eine inhaltliche "Message" geht, sondern um die Arbeit am Sprachmaterial (aus einem Brief von Bergfelder-Boos an die Autorin vom 9.3.2009).

Auf diese Weise erhält die Arbeit an der Sprache eine im herkömmlichen Sprachunterricht in der Regel nicht ausgeprägte Intensität und Qualität:

Die Schülerinnen und Schüler erproben verschiedene Sprechweisen [...], indem sie Tonhöhe, Intonation, Sprechgeschwindigkeit, Stimmstärke, Satzmelodie und Betonung variieren. Auch die Satzpausen können unterschiedlich gesetzt werden (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1996:55).

Diese Vorgehensweisen stellen einen Bruch mit den herkömmlichen Erarbeitungsverfahren im Literaturunterricht dar, in dem traditionell zuerst der Text in seiner schriftlichen Fassung rezipiert wird, bevor eine szenische Darstellung in Erwägung gezogen wird. Methodisch begeben sich die Autorinnen hier auf den Boden des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel, in welchem Improvisationen die vorherrschende Arbeitsweise zur Texterschließung sind.

Weiter führen die Autorinnen aus, dass Theater auch ohne Theatertext möglich ist und dass es verschiedene Möglichkeiten zur Einbeziehung des Publikums gibt. Die Autorinnen streben demnach gleichzeitig mit der Verbreiterung der Zugänge zu dramatischer und anderer Literatur die Erweiterung eines Theaterverständnisses an, das über die traditionellen Formen des Sprechtheaters im Rahmen der Guckkastenbühnen hinausgeht. Die ursprüngliche sprachliche und literaturdidaktische Zielstellung der Unterrichtskonzeption wird im Verlauf der Konzeptionsvorstellung um zusätzliche Elemente erweitert, die bisher nicht Inhalt des traditionellen Fremdsprachenunterrichts waren. Die Fachdidaktikerinnen möchten die "Mehrdimensionalität von Theater" (Bergfelder-Boos/Melde 1992b:IX) für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen, was einen freien und spielerischen Umgang mit Theatertexten beinhaltet. Die Texterschließung erfolgt hierbei z. B. in Etappen (mit der Methode des verzögerten Lesens; dazu Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1996:21). Nicht das Stück als Ganzes

steht am Anfang des Rezeptionsprozesses. Die Rezeption in Etappen, verbunden mit Theaterspiel und Textlektüre und -analyse, beruhe auf einem Erkunden der Mehrdimensionalität des Theaters. Das Improvisieren, verbunden mit textbesprechenden Phasen, habe die Funktion, den Text und die Aufführungsdimension des Textes gleichzeitig zu erkunden, und zwar in zwei verschiedenen Formen: im Theaterspiel durch sprachliches und theatrales Handeln und bei der Textlektüre und -analyse durch kognitive Verfahren. Auf diesem Wege könne eine ganzheitliche Texterkundung realisiert und die Mehrdimensionalität<sup>10</sup> der theatralen Kommunikation erfahren werden: Die Schülerinnen und Schüler agierten als Leser, Interpreten und als Darsteller und nutzten die Klassenzimmersituation, um den "double du texte"<sup>11</sup> im Kontakt mit dem Publikum zu erproben (Auszüge aus einem Brief von Bergfelder-Boos an die Autorin vom Juli 2007).

Die Schülerinnen und Schüler sollten zudem die wahrnehmungsbildende Funktion von Theater erfahren und Kenntnisse über Theater, seine Geschichte und verschiedene Formen der Theaterpraxis erarbeiten. Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler Theaterinszenierungen hören und sehen sowie selbst Szenen erfinden und erspielen – mit und ohne Vorlage. Deutlich wird diese erweiterte Zielstellung des Unterrichts auch in der ersten Unterrichtsreihe des Semesterkurses, in der die Verknüpfung der vier angestrebten Ziel- bzw. Arbeitsbereiche bereits angelegt ist: Es geht um Theaterspiel, Spracharbeit und den Einsatz von kreativen sowie von textanalytischen Verfahren. Die Übungen in den vier Arbeitsbereichen dienen darüber hinaus der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die folgende Arbeit mit dem absurden Theater und einer Komödie von Molière.

Die Arbeit an der Fremdsprache ist in der gesamten Konzeption mit der Theaterarbeit verzahnt. Nicht nur die Theatertexte sind in der Fremdsprache verfasst, auch der Austausch über die Inszenierungen und die Arbeitsaufträge sowie Übungs- und Spielaufforderungen erfolgen in der Fremdsprache:

Bei den Gesprächen über Improvisation und Vorspiel sollte der Lehrer versuchen, die sprachliche Interaktion zwischen den Spielern zu fördern. Der Lehrer als Spielleiter bringt das Gespräch in Gang, beteiligt sich als Mitspieler, indem er Gesprächsansätze unterstützt, zeigt, worüber man sprechen kann. Dabei wird die Spielsituation genutzt, denn der Impuls für das Gespräch geht vom Spiel aus. Der Lehrer hilft bei Vokabelproblemen weiter, hütet sich aber, allzu viele Korrekturen vorzunehmen (Bergfelder-Boos/Melde 1992b:16).

Das Ziel der Gespräche besteht laut Bergfelder-Boos "im genauen Hinschauen und Erläutern

---

<sup>10</sup> Mehrdimensionalität bedeutet hier mehrere Ebenen und umfasst den schriftlichen, vom Autor verfassten Theatertext einerseits und die theatrale Umsetzung andererseits, was die Umwandlung des Textes in ein anderes semiotisches System, nämlich die Aufführung, voraussetzt.

<sup>11</sup> Die Aufführungsdimension.



dessen, was beobachtet wurde, nicht in der Beurteilung, schon gar nicht in der Wertung des Geschehens. Es ist ein Rezeptionsgespräch darüber, was die Spielgruppe erarbeitet hat" (aus einem Brief von Bergfelder-Boos an die Autorin im Juli 2007) und könnte sich entlang folgender Fragen entwickeln:

Was habt ihr gesehen?

Was hat euch besonders gefallen/überzeugt?

Welche Mittel wurden eingesetzt, um die Spielszene zu gestalten?

Welche Ratschläge kann man der Gruppe zur weiteren Gestaltung geben? (a. a. O.)

Die Autorinnen stellen fest, dass die Inszenierung ganzer Theaterstücke innerhalb des Fremdsprachenunterrichts von den Lehrplänen nicht vorgesehen ist und sich derzeit eher im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften und Projekten realisieren lässt. Trotzdem fordern sie sehr weitsichtig, dass das Theaterspielen in der Fremdsprache – analog zum schon bestehenden Theaterspiel in der Muttersprache innerhalb der Kurse zum Darstellenden Spiel – in die Oberstufe aufgenommen werden soll. Voraussetzung dafür ist allerdings laut Bergfelder-Boos/Melde, dass mithilfe von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen, Theaterpraktikern und -pädagoginnen Modelle entwickelt werden, die über das von ihnen beiden Vorgestellte hinausgehen und die "das Erlernen der Fremdsprache und die Theaterpraxis so verknüpfen, daß ein tragfähiges Konzept für ein Curriculum entsteht" (Bergfelder-Boos/Melde 1992c:10). Es muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sie selbst in diese Richtung bereits einen enormen Schritt unternommen haben.

Die Publikation *Theaterwerkstatt Französisch* von einem Autorinnenteam um Gabriele Bergfelder-Boos aus dem Jahre 2004 (Bergfelder-Boos/Berger/Stolle 2004) kann als ein Fortschreiben dieser Entwicklungen und Vorschläge gelesen werden. Hier wird nicht der literarische Text zum Ausgangspunkt des Entdeckens von Literatur und Sprache genommen, sondern die Arbeit an den körperlichen, mimischen und gestischen Ausdrucksmöglichkeiten. Bergfelder-Boos betont, dass die praktischen Vorschläge einerseits im "normalen" Fremdsprachenunterricht unter fremdsprachigen und theaterpädagogischen Zielsetzungen eingesetzt werden können, da sie einen gestaltenden Zugriff auf Situationen und Texte ermöglichen. Es gehe also nicht mehr vorrangig, wie in der ersten Publikationsserie, darum, Theaterformen vor allem auf ihr Potenzial hinsichtlich der Erarbeitung dramatischer Texte auszuloten. Die Publikation von 2004 bietet auch Anregungen für die Weiterführung von Spielszenen zu einer Theateraufführung. Sie enthält für jede Unterrichtseinheit Vorschläge zur Inszenierung und ist insofern ein Schritt in die Richtung: Theaterspielen in der fremden Sprache. Neu ist auch, dass in der *Theaterwerkstatt Französisch* (2004) keine Theatertexte als

Arbeitsgrundlage angeboten werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Lehrwerktexte, Gedichte, Fabeln, Lieder und Märchen durch Improvisationen in Spielaktionen/Texte umsetzen. Das hat zur Folge, dass sie eigene theatrale Ideen entwickeln, von der Situation ausgehen und Theater über Situation, Bild, Körper und Rhythmus entwickeln. Der Bühnentext wird dann entweder in gemeinsamer Spracharbeit in Interaktion von Spielern und Spielleitern entwickelt, oder der Gesamttext wird in einzelne Teile zerlegt und nach und nach eingegeben. Der Text kann auch als Partitur behandelt und in Rhythmus und Klang umgesetzt werden. Der Text wird erst durch das wiederholte Spiel eingeprägt, ein Verfahren, das einen Gegenpol bildet zu dem im Fremdsprachenunterricht verbreiteten Verfahren des Auswendiglernens von Texten vor oder zu Beginn der Proben. Bergfelder-Boos weist ferner darauf hin, dass sich bestimmte Theatertechniken besonders für das Fremdsprachentheater eignen. Sie nennt (aus einem Brief von Gabriele Bergfelder-Boos an die Autorin im Juli 2007):

- Tableautechnik = Statuentheater<sup>12</sup>
- Bewegung im Raum
- Figurenfindung über Tätigkeiten
- Rhythmisierung
- Artikulation
- Sprechgesang (Soli und Chorsprechen).

Weitere Besonderheiten bestehen darin, dass sich mit Bildertheater und Rhythmisierungen schnell und effektiv wirkungsvolle Darstellungsergebnisse erarbeiten lassen, und zwar unter der Verwendung theatraler Zeichen, die auch das überwiegend deutschsprechende Publikum versteht. Weiterhin können die sehr handlungsorientierten theatralen Übungen als Einstieg in die Arbeitssprache dienen (aus einem Brief von Gabriele Bergfelder-Boos im Juli 2007).

"Theaterwerkstatt Französisch" lädt Lehrende und Lernende ein, neue Formen des Sprachenlernens zu entdecken: das Spiel mit dem Rhythmus, dem Klang und der Melodie der Sprache, das Umsetzen von Texten in Bewegung und Bilder (Bergfelder-Boos/Berger/Stolle 2004:6).

Die Sprache wird in ihre Bestandteile, Klang und Rhythmus, zerlegt, und Texte werden in Bewegung und Bilder umgesetzt, um sie zunächst körperlich erfahrbar zu machen. Die beschriebene Herangehensweise entspricht nicht nur den aktuellen Tendenzen

---

<sup>12</sup> Statuen bedeuten im Wesentlichen, dass die Spieler in einer bestimmten Position unbeweglich einfrieren. Sie können sich selbst in diese Position begeben, von anderen so "gebaut" werden und durch bestimmte Zeichen aus dieser Position wieder "befreit" werden.



theaterpädagogischen Arbeitens (Sting 2005:45), sie fängt auch bei der Fremdsprache mit Bekanntem an (dem Klang, dem Bild), bevor sie zur Zuordnung von unbekannter Wortform zu bekannter Bedeutung voranschreitet.

"Theaterwerkstatt Französisch" verknüpft das Theaterspiel mit der Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten durch sprachpraktische Übungen (Bergfelder-Boos/Berger/Stolle 2004:7).

Die Kurskonzeption von Bergfelder-Boos et al. von 1993 liefert einen theaterspezifischen Beitrag zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, indem hier textanalytische und kreativ-produktionsorientierte Aufgaben mit Theaterformen verknüpft werden und auf diese Weise ein ganzheitlicher Zugang zu literarischen Texten geboten wird. Die Konzeption der *Theaterwerkstatt Französisch* (Bergfelder-Boos/Berger/Stolle 2004) geht über diesen Ansatz hinaus. Hier steht nicht mehr der Text im Mittelpunkt, sondern das szenische Spiel. Der Werkstattansatz verbindet Theater- und Spracharbeit so, dass Übungen zu Stimme, Artikulation, zu Rhythmus und Bewegung mit sprachlichen Übungen verbunden werden und als Material für die Gestaltung von Spielaktionen dienen. Die Verschränkung dieser beiden Aspekte macht die unterrichtspraktische Relevanz dieses Ansatzes aus.

### **Hannelore Bollinger: Die Fremdsprache als zusätzlicher Spielraum im Französisch- und Englischunterricht**

Mit ihrer Publikation *Spielend lernen - Theater im Englisch- und Französischunterricht* (1999) wendet sich Bollinger an Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer der Sekundarstufen I und vor allem II. Der Band enthält ein zweiseitiges Vorwort mit Theoriebezügen und etwa insgesamt eine Seite didaktische Überlegungen. Auf weiteren zehn Seiten folgen das Spiel vorbereitende Übungen und im zweiten und dritten Teil konkrete Übungsabfolgen sowie verschiedene, vor allem kurze Textsorten und Bilder für die Einbeziehung von szenischem Spiel in den Fremdsprachenunterricht.

Diese Arbeitsweisen und Übungsformen sind überwiegend dem Unterrichtsfach Darstellendes Spiel entnommen, auf welches sich die Publikation ausdrücklich bezieht, und weisen einen Weg, wie diese Arbeitsweisen mit der Arbeit an der Fremdsprache verschränkt werden können. Es wird davon ausgegangen, dass die jungen Spieler auch im Fremdsprachenunterricht auf diese spezielle Arbeitsweise vorbereitet werden müssen.

Eine Voraussetzung für das Gelingen des theatralischen Prozesses ist, dass die Spieler der Gruppe Vertrauen zueinander haben und dass ihnen theaterästhetische Gestaltungsmittel bekannt sind (Bollinger 1999:5).

Die vorgeschlagenen Übungen werden in folgende Gruppen unterteilt (nach Bollinger 1999:5ff.):

- Übungen zum Kennenlernen
- Sensibilisierungsübungen
- Vertrauensübungen
- Übungen zum *tableau vivant* (Statuen)
- Vom *tableau vivant* zur Szene
- Rollen finden
- Gruppenchoreographien
- *freeze*
- *slow motion*
- Übungen zum Umgang mit Texten

Die Übungen sind so konzipiert, dass ganze Schülergruppen einbezogen werden können. Das erklärt auch den hohen Stellenwert von Gruppenchoreographien und von Musik.

Die Vorschläge für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sind über weite Strecken in Stichpunkten gehalten und erfordern vonseiten des Lesers ein gewisses Vorstellungsvermögen. Einige Bemerkungen, z. B. zur Ausnutzung der Bühnenebenen, werden nicht näher erläutert; deren Bedeutung erschließt sich vermutlich nur dem schon mit Theaterspiel vertrauten Kollegen.

Von besonderem Interesse sind Bollingers Vorschläge, wie die Schülerinnen und Schüler über Körperhaltungen und Bühnengänge zu einem Text kommen bzw. einen vorhandenen Text erschließen. Das entspricht der in der aktuellen Arbeit des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel vorherrschenden Arbeitsweise. Eine Aufführung ist laut Bollinger nicht notwendig. Bollinger zeigt aber Wege auf, wie man geschickt Einzelübungen zu einer Präsentation verknüpfen kann. Dabei lehnen sich die Präsentationen durch das Fehlen einer zusammenhängenden Handlung und die große Bedeutung von Körpersprache und Gruppenchoreographien stark an die Ästhetik modernen Gegenwartstheaters an. Auch wenn Bollinger ihre Auffassung von szenischem oder darstellendem Spiel im Fremdsprachenunterricht nicht explizit definiert, so lässt sich doch davon ausgehen, dass sie einen weiten Begriff zugrunde legt, der Simulationen und Interaktionsspiele mit umfasst.

Folgende Begründungszusammenhänge führt Bollinger zum Einsatz des Theaterspielens im Fremdsprachenunterricht an (a. a. O.:3):

- es hilft, Sprechblockaden zu überwinden
- es fördert spontanes, natürliches Sprechen
- es übt in situatives, handlungsorientiertes Sprechen ein.

Außerdem werden Aussprache und Sprachmelodie verbessert, die Sprachkompetenz

gefördert, Texte mittels szenischer und körpersprachlicher Mittel erschlossen.

### **Jürgen Kurtz: Fremdsprachenlernen als Erfahrung-Machen im gemeinsamen Tun**

Mit Kurtz' Konzept vom *Improvisierenden Sprechen im Fremdsprachenunterricht* (2001) soll hier ein weiterer detailliert ausgeführter Vorschlag zur Förderung des Spracherwerbs mithilfe von Rollenspielen und szenischem Spiel analysiert werden. Das Ziel der Monographie besteht darin, begründete Vorschläge zu einer nachhaltigen Förderung der mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache Englisch zu geben. Hintergrund ist die Beobachtung, dass gerade das in fremdsprachigen Realsituationen notwendige Improvisieren unter Rückgriff auf verbale und nonverbale Ressourcen zu wenig Förderung im herkömmlichen Unterricht erfährt. Ausgehend von einer grundlegenden Kritik an der gegenwärtig im schulischen Fremdsprachenunterricht praktizierten Anleitung von Schülerinnen und Schülern zum mündlichen Sprachhandeln, der es an "Unmittelbarkeit", "Lebendigkeit", "Emotionalität" und "Erlebnisqualität" mangle (Kurtz 2001:14 sowie 40ff.), und von der Kritik an einer einseitig konstruktivistischen, den Unterrichtsprozess auf den einzelnen Lerner und den Prozess reduzierenden Herangehensweise (a. a. O.:106ff.) entwickelt Kurtz sein Konzept zum improvisierenden Sprechen. Er fordert:

Fremdsprachendidaktisch müssen daher immer auch diejenigen Gruppenprozesse berücksichtigt werden, die zwischen den am Fremdsprachenunterricht Beteiligten stattfinden, nicht nur zwischen dem Lehrer und den Schülern, sondern auch und insbesondere zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander (Kurtz 2001:113).

Der von Kurtz entwickelte Ansatz des "Erfahrung-Machens im gemeinsamen Tun" (a. a. O.:117) knüpft an das Konzept des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts an. Kurtz fordert, dass das fremdsprachliche Handeln durch alle Beteiligten zu einem intensiven und möglichst positiven Erlebnis wird und dass die gemeinsam angesteuerten Handlungsziele von den Schülerinnen und Schülern als relevant empfunden werden (a. a. O.:119).

Besonders gerne befassten sich die Schülerinnen und Schüler mit aktuellen Ereignissen aus ihrem persönlichen außerschulischen Alltagsleben. Sobald diese im Englischunterricht zur Sprache kamen, gewann das Sprachhandeln an Lebendigkeit, die emotionale Beteiligung der Lernenden nahm zu und die Sprechbereitschaft (gemessen an der Zahl der Meldungen) der Lerngruppe stieg an (Kurtz 2001:226).

Unter Improvisationen versteht Kurtz aufgabengebundene zielsprachige Sprechgelegenheiten, die an das Stegreifspiel im neusprachlichen Arbeitsunterricht (Mathes 1929; Walter 1931) erinnern und dem britischen *classroom drama* nahestehen, die konzeptionell aber vor allem an das anglokanadische und das amerikanische Improvisationstheater und die davon ausgehende weltweite Theatersportbewegung anknüpfen (Kurtz 2001:122).

Die Schülerinnen und Schüler agieren in der Regel ohne unmittelbare fremdsprachige

Vorbereitung bzw. Vorentlastung, unter Verzicht auf eine rezeptive Phase und innerhalb eines in Grundzügen vorgegebenen Szenarios von unterschiedlicher Komplexität (a. a. O.:122). Zeitlimits oder Sanduhren bzw. das bewusst lange "Durchhalten" der Improvisation, ohne vorschnell aufzugeben, werden wahlweise zur Begrenzung einer szenischen Einheit vorgeschlagen. Kurtz begründet seinen Vorschlag mit der Ermutigung der Schülerinnen und Schüler zu komplexen sprachlichen und wenig vorherbestimmten Äußerungen, mit denen man nicht warten sollte, bis sich schulsprachliche Routinen zu sehr eingeschliffen haben. Er fordert in Bezug auf die Entwicklung des freien Sprechens eine eher spiralförmige Progression im Gegensatz zum eher traditionellen linearen Fortschreiten vom gelenkten zum freien Sprechen (a. a. O.:252ff.).

In seiner Monographie (2001) hat er Beispielimprovisationen unter den Titeln *"Bus Stop"*, *"Once upon a Time"*, *"Surprise Encounter"*, *"The Chase"*, *"Eating Out"*, *"Based on Three Suggestions"*, *"As if by Magic"* und *"The Story of my Life"* zusammengestellt (Kurtz 2006:140ff.).

Zu den schülerseitigen Voraussetzungen für einen am improvisierenden Sprechen orientierten Unterricht gehören laut Kurtz Aufmerksamkeit und eine vertrauensvolle und unterstützende Atmosphäre. Diese Bedingungen könnten am besten von denjenigen Lehrenden hergestellt werden, die einen engen Sprach-, Sozial- und Affektbezug zu den Lernenden pflegen und die sich auch sprachlich regelmäßig fortbilden, um spontan und angemessen reagieren zu können (a. a. O.:245).

Einen großen Vorteil in der hier beschriebenen Lernkonzeption sieht Kurtz darin, dass die Schülerinnen und Schüler als *"successful communicators"* (Kurtz 2001:125) angesehen werden und mittelfristig eine neue Lernkultur entstehen kann (vgl. dazu auch Huber 2003, die die Lerner Sprache als poetische Sprache ansieht und ebenfalls die Entwicklung einer neuen Lernkultur anstrebt). Als ermutigendes Ergebnis ließe sich schon nach wenigen Wochen improvisierenden Sprechens feststellen, dass der Redeanteil der Lehrkräfte deutlich ab- und der der Schülerinnen und Schüler deutlich zugenommen habe. Allerdings musste Kurtz parallel dazu ein Anwachsen der sprachlichen Fehler und einen Rückgriff der Schülerinnen und Schüler auf rudimentärere, auf das Notwendigste beschränkte Sprachstrukturen feststellen (Kurtz 2001:241). Kurtz illustriert seine Vorschläge mittels einer Reihe von Improvisationsangeboten, die er alle mit Aufgabenstellungen, Figurenkonstellationen und Sprechhandlungsimpulsen ausführlich darstellt (siehe Kurtz 2001:135ff.).

## **Inszenierung als Methode im Englischunterricht – Ein länderübergreifendes Projekt**

Das Heft *Staging Foreign Language Learning* (Europäisches Kooperationsprojekt 2003) hat in seinem ersten Teil den "Englischunterricht als Theater" zum Gegenstand. Die hier versammelten Ideen sind ein Teil der Ergebnisse, die in einem dreijährigen Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Konzepten und Materialien für die Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften an Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen verschiedener europäischer Länder zusammengetragen wurden. Ausgangspunkt war ein über die deutschen Ländergrenzen hinausgehendes Unbehagen über den im Fremdsprachenunterricht noch immer weit verbreiteten Dreischritt Präsentieren–Üben–Vertiefen, die lineare Abfolge von Lektionen und die Gewohnheit, "Lernergebnisse nach formaler Korrektheit abzuprüfen" (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:4).

Die Publikation deutet didaktisch-methodische Hintergründe für die entwickelten Ideen an, sie stellt den Ablauf eines Lehrerfortbildungskurses zum Thema skizzenhaft vor, sie bietet eine Reihe von Inszenierungsmöglichkeiten an und stellt Projektbeispiele für den Unterricht vor. Theoretisch stützen sich die ausgearbeiteten Ideen auf einen modernen, kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der als lerner-, prozess- und produktorientiert beschrieben wird (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:5) und laut Autorenteam nach neuen Unterrichtsformen verlangt. Weitere Bezugspunkte stellen der erfahrungsbezogene Unterricht, der handlungsorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht sowie die Dramapädagogik dar. Es wird betont, dass insbesondere theaterpädagogische Ansätze neue Anregungen für den Fremdsprachenunterricht liefern. Aus der Lernpsychologie, der Neuropsychologie und der Humanpsychologie werden Begründungen für einen Fremdsprachenunterricht angedeutet, der das Sprachenlernen bewusst mit motorischer Aktivität, unter Einbeziehung beider Gehirnhälften und der affektiven Seite der Schülerpersönlichkeiten, verbindet (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:12ff.). Außerdem wird der Fremdsprachenunterricht als "Inszenierung per se" begriffen: Man unterhält sich in einer fremden Sprache (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:12).

Die Publikation enthält einen Vorschlag zur Durchführung von Theaterprojekten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Form von fünf Modulen (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:24):

1. Bildung der Spiel-Gruppe: Kennenlernen, Wahrnehmen, Vertrauen entwickeln, Auflockerung, Entspannung
2. Aufwärmübungen/Körpertraining: Bewegungsübungen, Atem und Stimme, Sprechübungen

3. Themensuche, Wahl der Inszenierungsform<sup>13</sup>

4. Durchführung des Projekts mithilfe von Grundlagen theatraler Gestaltung:

Improvisation, Bewegen im Raum, Umgang mit Texten, Kostüme, Requisiten

5. Konzeptionen: Dramaturgie, Regie, Bühnenbild, Licht, Ton.

Die in der Publikation *Inszenierung als Methode im Englischunterricht* (2003) vorgeschlagene Arbeitsweise kann auch als eine Übertragung theaterpädagogischer Arbeitsweisen auf den Fremdsprachenunterricht gelesen werden. Der Schwerpunkt wird nicht auf die Arbeit mit bereits vorhandenen Texten, sondern auf die Erstellung eigener Texte und Szenen gelegt. Dazu wird eine Systematik angeboten, auf welche Art und Weise die Spieler zu einer Szene gelangen können (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:22):

1. Von der Assoziation zur Szene
2. Von der Bewegung zur Szene
3. Vom Gegenstand zur Szene
4. Von der Musik zur Szene
5. Von der Sprache zur Szene
6. Von der Schminke/Maske zur Szene
7. Vom Foto zur Szene
8. Vom Raum zur Szene
9. Von der Nachricht zur Szene.

Alle hier vorgeschlagenen Arbeitsschritte werden durch zahlreiche Übungen mit Leben erfüllt. Den Autoren geht es in erster Linie nicht um das Inszenieren eines fertigen Theaterstücks, sondern um die Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:33). Wie dieser Spracherwerbsprozess aber gestaltet werden soll, darüber gibt es nur vereinzelte Andeutungen. Auch wenn die Aufführung und damit die Wirkung auf Publikum nicht im Vordergrund der vorgestellten Ideen steht, so wird doch an mehreren Stellen explizit Bezug genommen auf das Training der Theatermittel, die in der Publikation folgendermaßen systematisiert werden:

---

<sup>13</sup> Mit Inszenierungsformen werden im Rahmen dieser Publikation bezeichnet: Sprech- und Sprachspiele, Rollenspiel, Dramatisieren eines Textes/Bearbeitung einer Textvorlage, Improvisationen, Simulationen, Szenario und prozessorientiertes Spiel, denen allen eine Definition beigegeben ist (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:27).



- fünf persönliche Ausdrucksträger: Gebärde/Gestik, Pantomimik, Mimik, Raumnutzung und Sprache
- fünf nichtpersönliche Ausdrucksträger: Licht, Ton, Raum, Maske und Kostüm.

Nicht nur die Systematisierungsversuche und der reichhaltige Fundus an Aktivitäten (z. T. auch auf einer CD als Videosequenzen und zum Ausdrucken) liefern hilfreiche Vorbereitungen für dramatische Unterrichtseinheiten, auch die auf der CD-ROM enthaltenen Arbeitsblätter zu *"Forms of presentation"*, *"Language functions"*, *"Text types"* und *"Körpersprache und Gestik"* stellen eine wichtige Vorbereitungshilfe dar (Europäisches Kooperationsprojekt 2003).

### **Ruth Huber: Fremdsprache als Rollensprache**

Huber entwickelte ihr Konzept in der Arbeit mit portugiesischen Germanistikstudenten im Rahmen des universitären Deutschunterrichts. Die Gruppen waren altersmäßig und sprachlich homogen, die Frauen waren stark in der Überzahl.

Huber beschreibt in ihrer Arbeit die kommunikative Kompetenz als "komplexe, mehrdimensionale, interaktive Fähigkeit" (Huber 2003:23) und arbeitet heraus, dass ein Unterricht, der die Informationsübertragung in den Mittelpunkt stellt, wichtige Bereiche der Sprache wie die auditive und visuelle Wahrnehmung ausblendet und somit nur zu einer inadäquaten Meisterung der Fremdsprache führen kann. Sie stellt fest, dass die Sprechakttheorie und ein Unterricht, der nur die Entwicklung der Sprachfunktionen im Blick hat, zu kurz greift. Sprache sei viel mehr als effektive Informationsübertragung (z. B. a. a. O.:493ff.).

Huber kritisiert die ihrer Ansicht nach vorherrschende Praxis der Segmentierung des menschlichen Kommunikationsverhaltens und der einseitigen Bevorzugung der artikulierten Rede sowie ihrer formalen Merkmale im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Nahezu unberücksichtigt bleibe im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht, dass die Rede stets musikalisch gestaltet und in ein körpersprachliches Ausdruckskontinuum eingebettet ist, dass Sinn nicht einfach gegeben, sondern mittels interaktiver Verfahren gemeinsam konstruiert werden muss (Huber 2003:202).

Aus einem breiten Spektrum von Bezugswissenschaften wie z. B. der Linguistik und Didaktik, der Literatur-, Musik- und Theaterwissenschaften, der Hirn-, Intelligenz- und Kreativitätsforschung sowie der Soziologie, Anthropologie und der Sozialpsychologie entwickelt Huber den Begriff 'beiläufiges und nicht strategisches Lernen'. Dies sei dem von

äußeren Instanzen gesteuerten oder den bewussten Vorgehensweisen überlegen, wie z. B. aus der Praxis des bilingualen Unterrichts bekannt. Kommunikativer Interaktion und den interaktiv vermittelten kognitiven Prozessen müsse mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hubers Ansicht nach werden Unterrichtsverfahren benötigt, die Bedingungen für nichtstrategisches Lernen schaffen und auf Sprache als Medium im Gegensatz zu Sprache als Lerngegenstand fokussieren. Das sei im aufgaben- und projektorientierten Unterricht der Fall. Huber versteht Lernprozesse als individuelle und kreative Konstruktionsprozesse, die zum Aufbau subjektiven Wissens und einer Interimsgrammatik führen. Kreative Konstruktionsprozesse seien nicht steuer-, aber beeinflussbar, und zwar durch eine emotional befriedigende Lernumgebung, durch motivierende, zur Lernbereitschaft anregende Aufgabenstellungen mit Neuem und Überraschendem, eingebettet in interaktive Prozesse wie freundschaftliche Kooperation zwischen allen Beteiligten und ein konstruktiv-unterstützendes Lehrerverhalten. Huber sieht den Fremdsprachenerwerb nicht nur als fortschreitenden Erwerb verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern als Prozess der Persönlichkeitsbildung und identitären Entwicklung. Empirisch gewonnene Erkenntnisse, dass Lerner Gelegenheit haben sollten, das Sprachmaterial zu modifizieren, blieben im täglichen Sprachunterricht beim bloßen Reproduzieren von Dialog-Versatzstücken unberücksichtigt (Huber 2003:47ff.).

Hubers ganzheitliches Konzept zur Einbeziehung der Sinne und zur Wahrnehmungssensibilisierung zielt darauf ab, ein multimodales nonverbales Verstehen zu erreichen. Fremdsprachler könnten aus den musikalischen Parametern der Rede (Sprechmelodie, Lautstärke, Tempo, emotionaler Ausdruck) sowie den Bewegungsmustern in Mimik, Gestik und Proxemik einen kommunikativen Sinn konstruieren. Verstehensleistungen dieser Art seien frühzeitig ausgebildet, einige noch im vorsprachlichen Stadium. Außerdem sei ein großer Teil der über Prosodie und Bewegung übermittelten Ausdrucksmuster kulturübergreifend oder universal. Die Muster seien oft kulturspezifisch überformt, in unterschiedlichen epochalen Stilen und regionalen Idiomen ausgeprägt, doch basiere jede menschliche Musik auf den in Körper und Stimme verankerten Grundmustern des emotionalen Ausdrucks. Auch viele Lautphänomene seien kulturübergreifend oder universal: Tiefe, intensive Laute ('Knurren') werden als Indikatoren für Aggressionsbereitschaft wahrgenommen; hohe, leise Laute ('Winseln') werden als Unterwerfungsgeste interpretiert (a. a. O.:206).

In ihrem Ansatz geht Huber davon aus, dass alle Sinne – besonders aber der Seh-, Hör- und Körpersinn – im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden müssen. Sie weist darauf hin, dass Sprache zuallererst immer auch Körpersprache ist, "doch ist die natürliche Begabung des



Körpers zur Kommunikation im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht kaum ein Thema" (Huber 2003:395).

Auf das Sprachverstehen bezogen bedeutet die Multimodalität von Wahrnehmung und Ausdruck, dass das Gehör allein nicht ausreicht, um zu erfassen, was in natürlichen Kommunikationssituationen an Sinnesdaten übermittelt wird. [...] In natürlichen Gesprächssituationen kommunizieren wir mit allen Sinnen. Sie alle wirken zusammen bei der komplexen Aufgabe, eine Vielzahl simultaner und sukzessiver Sinnesreize zu registrieren, zu interpretieren und gegeneinander abzugleichen, um zu einer Gesamteinschätzung der Situation, der Gesprächspartner, ihrer Intentionen und Reaktionen zu gelangen, wobei diese Einschätzung angesichts des vieldeutig fluktuierenden Kontinuums mündlicher Kommunikation stets unvollständig und behelfsmäßig bleibt (Huber 2003:200f.).

Sehen könne man mithilfe von Bildern, Hören mithilfe von Musik und Körpersinn mithilfe von Theater entwickeln. Huber lehnt sich an das konstruktivistische Lernermodell an, welches sie im Einklang mit neuesten neurologischen Befunden sieht.

Ein weiterer innovativer Ansatz ihrer Studie besteht darin, die Lernautsprache nicht als eine defizitäre Sprache zu sehen, sondern als eine Sprache zwischen den Kulturen. Die Bedeutungshinterfragung mit dem Lerner solle für produktive Lernprozesse. Mehr noch, Huber kategorisiert die Lernautsprache als eine poetische Sprache und setzt den Lerner mit einem Schriftsteller gleich (Huber 2003:23; vgl. auch Tselikas' [1999] Vergleich des Fremdsprachlers mit einem Schauspieler und Kurtz' [2001] Konzept von einem Fremdsprachenlerner als kommunikativ kompetentem Sprecher).

Nachdem sich Huber in ihrer Studie in einem Abschnitt der visuellen und in einem weiteren Abschnitt der Gehörsensibilisierung im Fremdsprachenunterricht zugewendet hat, konzipiert sie den Abschnitt zum Bewegungssinn als Theaterkapitel. Die multimodale Kunstform Theater ermögliche eine Integration der verschiedenen Sprachsinne, von denen die Modalitäten des Akustischen, des Visuellen und des Taktilen oder Kinästhetischen für den Wahrnehmungsraum menschlicher Kommunikation bestimmend seien (Huber 2003:205).

Von den literarischen Gattungen oder Formen der ästhetischen Darstellung her betrachtet, weist das 'Gesamtkunstwerk' Theater seit je eine gattungs- und spartenübergreifende Tendenz auf: Im Theater gehen nicht nur die literarischen Gattungen eigenständige Verbindungen ein, sondern auch die verschiedenen Künste, Medien und Symbolsysteme. Gerade das moderne nicht illusionistische Theater erzielt seine charakteristischen Brechungen und Verfremdungseffekte oft mit epischen und lyrischen Einsprengeln, z. B. in der Erzähler- oder Spielleiterfunktion, dem Heraustreten der Person aus der Rolle, in Songs, Einlagen und Zwischenspielen in Strophenform, vom Einbezug elektronischer Medien nicht zu reden (Huber 2003:321).

Im Kapitel zur Theaterarbeit situiert Huber zunächst den Gegenstand Drama- bzw. Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht und macht dann die Spezifität einer Theaterpädagogik für Fremdsprachler an der Gleichung fest "Fremdsprache ist Rollensprache

ist Kunstsprache ist Theatersprache" (a. a. O.:327).

Huber bemerkt, dass die Rolle der Schauspielübungen und *performances* in fremdsprachiger projektorientierter Theaterarbeit wächst. Die Lehrkraft sei Berater von außen oder bestellter Zuschauer, seltener im Stück selber eingesetzt als *teacher-in-role* oder im Doppeln einer Person in einer problematischen Szene (Huber 200:464; siehe auch Huber 2003:501 zur Gefahr von habitualisiertem Lehrerverhalten). Theaterspielen könne als Problemlöseprozess bezeichnet werden: Schülerinnen und Schüler seien dazu in der Lage, da sie mit den Techniken und Verfahren zur Lösung des Problems in der Vorbereitungsphase vertraut gemacht wurden (Huber 2003:464; vgl. dazu auch Schewe 1993 mit seiner Feststellung einer wachsenden Methodenkompetenz).

Sie [Schauspielübungen und Performances – H. W.] werden zu Problemstellungen, zu einer Herausforderung an die Akteure, in kooperativer und kreativer Interaktion Problemlöseverfahren zu erarbeiten, die nicht nur das gemeinsame Projekt vorwärtstreiben, sondern auch den Gruppendynamischen Prozessen zugute kommen und das Ensemble enger zusammenwachsen lassen (Huber 2003:321).

Die beiden wichtigsten Aspekte sind dabei:

1. Es wird Theater gespielt. 2. Das Theater ist das Ziel der Gruppe und gleichsam der Vorwand für eine authentische, auf das gemeinsame Projekt bezogene Interaktion in der Fremdsprache, wobei das Wort 'Vorwand' paradox zu verstehen ist. Das Theater ist zwar ein Mittel zum Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz, es dient jedoch diesem Zweck nur dann optimal, wenn es nicht als solches didaktisch 'eingesetzt', verfügbar gemacht und domestiziert wird, sondern als autonomes Medium ins Spiel kommt (Huber 2003:322).

Damit weist Huber im Zusammenhang mit fremdsprachlichem Theaterspielen deutlich auf folgende Aspekte: Konsequenz an theatralen Arbeitsweisen orientierter Unterricht ist problemlösender Unterricht. Theater kann nur wirken, wenn es als autonomes Medium ins Spiel kommt. "Künste und Medien haben eine jeweils spezifische Eigendynamik und können nicht für pädagogische Zwecke vereinnahmt werden" (a. a. O.:323).

Hubers Ausführungen zur Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht enthalten eine Kritik am Einsatz von Rollenspielen und an der Formulierung entsprechender Aufgabenstellungen (a. a. O.:325f.). Sie übt ähnlich Schewe (1993) Kritik an den Spielvorlagen in den kommunikativen Unterrichtsmaterialien und beschreibt sie als gekennzeichnet von einer "eigentümlichen methodischen Verschwommenheit und Halbherzigkeit", welche sich in "vage gehaltenen, behelfsmäßig oder hilflos formulierten Spielanweisungen" äußert, die "den Fremdsprachler seinen Hemmungen und Sprechängsten geradezu ausliefern" (a. a. O.). Huber beschreibt den üblichen didaktischen Ort der verbreiteten und letztendlich auf das behavioristische Konzept vom Sprachenlernen zurückgehenden Methode Rollenspiel als am Schluss von Unterrichtseinheiten eingebaute

"spielerische Zugabe, die der Festigung von themenspezifischem Vokabular oder Redemitteln zur Realisierung bestimmter Sprechabsichten dienen sollte" (a. a. O.).

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht mit seinen habitualisierten Mustern und Gewohnheiten verlangt laut Huber nach extra Räumen und Zeiten, in denen verfestigte Handlungsmuster weniger Einfluss auf den Unterricht ausüben.

Konversationelle Fähigkeiten herauszubilden und zu pflegen setzt dann voraus, dass innerhalb der schulischen Institutionen so etwas wie extraterritoriale Räume geschaffen werden. Durch ein reframing des Fremdsprachenunterrichts können sich auf allen Ebenen neuartige, kreative Interaktionen einspielen, die mit der Zeit den Schulhabitus mit seinen starren tradierten Rollenmustern überwinden, die institutionellen Rangordnungen und Wertsysteme außer Kraft setzten. In diesen extraterritorialen Räumen probieren die Teilnehmer alternative Verhaltens- und Gesprächsregelungen aus, mit dem Ziel, auf der Basis neuer Rahmen und Verträge eine egalitäre, bikulturelle Kommunikationskultur aufzubauen (Huber 2003:496).

Huber sieht eine Ursache für die Schwierigkeit mit der fremdsprachlichen Theaterpädagogik in Folgendem:

Es sind integrative, sperrige Konzepte, die der Häppchenlogik der Lehrmittel zuwiderlaufen; ihre Abläufe erfolgen in selbstorganisierter Prozessdynamik, sind programmatisch und lehrplanmäßig kaum voraussehbar, geschweige denn in einzelnen Lernfortschritten festzumachen; ihre Produkte sind zur schulischen Leistungsmessung ungeeignet oder passen nicht in die vorgegebenen Raster; ihre Umsetzung verlangt einen überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwand und ein ebensolches Maß an Engagement (Huber 2003:326).

Eine Folge davon ist ihrer Meinung nach, dass theaterpädagogische Konzepte den 'alternativen Methoden' zugeordnet werden und bis heute von Einzelpersonen vertreten werden wie Bernard und Marie Dufeu, Daniel Feldhändler, Ingo Scheller, Mechthild Gerdes und anderen, die sie auch als Gründergeneration bezeichnet. Huber ordnet ihr eigenes Konzept fremdsprachlicher Theaterpädagogik in die zweite Generation dieser Erneuerer ein, zu denen sie Manfred Schewe, Angelika Mairose-Parovsky und Elena I. Tselikas zählt. Huber kommt zu dem Schluss, dass sowohl die Gründergeneration als auch Schewe und Mairose-Parovsky sich im Wesentlichen auf therapeutische (Psychodrama) und allgemein persönlichkeitsbildende Grundprinzipien (*drama in education*) stützen. Im Gegensatz zu diesen Vorstellungen möchte sie erstmalig Bezug nehmen auf das spezifische Potenzial der Fremdsprache als Kunstsprache und auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Theaterarbeit (a. a. O.:326f.).

Huber blickt auf die Fremdsprache nicht als etwas Defizitäres, sondern als in spracherwerbstheoretischer, aber auch in theaterpädagogischer Hinsicht vorteilhaftes Phänomen:

Die Vorstellung von Fremdsprache als Rollensprache münzt das ewige Handicap des Fremdsprachlers in einen Vorteil um, den er gerade im Theater gegenüber dem Muttersprachler bewusst ausspielen kann. Mithin wäre die Fremdsprache frei(er) von belastenden Erfahrungen aus der frühkindlichen Erziehung und Sozialisation, gewissermaßen wertneutraler, insofern als fremdsprachliche Klänge weniger sinnbeladen und assoziationssträchtig sind als die muttersprachlichen und man, unbekümmert um Verbote, sprachliche Tabus und konnotative Anklänge, spielerischer, musikalischer mit ihnen umgehen kann. Dadurch kommt es bei entsprechender Vorbereitung und einem gelungenem [sic] Setting in der Theaterarbeit zum Abbau, ja zum Verschwinden von Sprech- und Spielhemmungen (Huber 2003:328f.)

Huber bemerkt, dass das lernpsychologische Potenzial der Fremdsprache als Rollensprache in den einschlägigen Publikationen bis heute kaum Beachtung gefunden hat (Huber 2003:328ff.).

In der Tat kann ein Fremdsprachenunterricht, der sich ganzheitlich versteht, durch eine kontinuierliche Arbeit im Bereich der Wahrnehmungssensibilisierung und des Theaters die Fähigkeiten zur Fremdwahrnehmung und zum Selbstausdruck fördern. Im Theater entwickeln die fremdsprachigen Akteure oft ein spezifisches Selbstbewusstsein und Ausdrucksbedürfnis in der Fremdsprache, dabei können sich Persönlichkeitsanteile zu Wort melden, die im alltäglichen Rollenrepertoire gar kein Rederecht haben. Beim Prozess der Aneignung von fremdem und befremdendem Eigenem wird die Fremdsprache zu einer Maske, die den Zugang zu diesen Persönlichkeitsanteilen überhaupt erst zulässt (Huber 2003:51).

Sprache als Maske spielt in Hubers Konzept eine wichtige Rolle: Die Maskierung biete den Akteuren Schutz, gestatte ihnen, ein anderer zu sein und sich ihrer Hemmungen zu entledigen. Dabei habe das Ensemble eine stützende Funktion (a. a. O.:332f.). Außerdem erlaube die Maske in Hubers Konzept auch eine Öffnung nach innen. Huber sieht in der Theatermaske also nicht nur einen Schutz nach außen, sondern auch die Möglichkeit zu einer Öffnung des Menschen nach innen (a. a. O.:51).

Im Ergebnis einer über längere Zeit fortgesetzten Theaterarbeit beobachtet Huber als Veränderungen, die im normalen Unterricht kaum zu erreichen sind:

ein neuer Habitus in der Fremdsprache, eine Integration der Kompetenzen, v. a. jener Fähigkeiten, die in den neueren multidimensionalen Konzepten der kommunikativen Kompetenzen als soziolinguistische, diskursive, strategische und Interaktions- (oder soziale) Kompetenzen beschrieben werden (a. a. O.:333).

Die fremde Sprache werde verinnerlicht "dank des persönlichkeitsbildenden Potenzials des Theaters, dank der Tatsache, dass sprachliche und kognitive Lernprozesse stets in emotionales Erleben, in Körpersprache eingebettet sind" (a. a. O.).

Diese Kreativität [der Fremdsprachler] beruht auch darauf, dass der Weltenbaustoff, die Wörter der fremden Sprache, in ihrer Bedeutung weniger festgezurr, die Signifikanten fluktuierender, die Bindung von Zeichen und Bezeichnetem loser, die symbolischen Elementarteilchen beweglicher und unstabiler sind – wie Atomkerne auf den Sternen (Huber 2003:459f.).

Schülerinnen und Schüler wirkten in ihren Theaterrollen bzw. als Theaterfiguren häufig selbstsicherer und überzeugender als reale Personen. Huber nennt einige Ursachen, von denen hier eine Auswahl wiedergegeben werden soll:

- Von der Schülerin oder dem Schüler zur Theaterfigur gebe es einen Karriereweg, aus der einen Schülerin unter vielen wurde eine Schauspielerin mit einer besonderen Aufgabe (a. a. O.:437).
- Der fremdsprachige Schauspieler sei vor den Konsequenzen seines Handelns innerhalb des Spielrahmens geschützt und könne mit Verhaltensweisen experimentieren, die ihm im Alltag u. U. nicht gestattet sind (a. a. O.:437).
- Der Schauspieler verdoppele seine Identität, "er handelt als Darsteller einer Figur, gleichzeitig erlebt er als Figur das fiktive Geschehen am eigenen Leib" (a. a. O.:438).
- Die Angst vor dem Versagen in der Fremdsprache werde auf der Bühne in eine Produktivkraft verwandelt: "Ich handle, als ob ich Schauspieler wäre, ich gebärde mich, als ob ich diese Person wäre, und ich rede, als ob ich deutsch könnte" (a. a. O.:440).
- Die "sprachliche Hochstapelei", so zu tun *als ob*, sei ein bewährtes Verfahren, um soziale Kontakte herzustellen (a. a. O.:444).

Huber versteht ihren Ansatz als dialektischen und stellt sich dadurch in einen gewissen Gegensatz zum "vorherrschenden Prozessoptimismus" (Huber 2003:335).

Mit 'dialektisch' ist gemeint, dass die Arbeitsabläufe durch eine wechselseitige Durchdringung von Prozessdynamik und Produktorientierung gekennzeichnet sind, was in zwei sich gegenseitig bedingenden, phasenweise abwechselnden Schwerpunkten von spontaner Interaktion, Improvisation und Sprachproduktion einerseits, von Evaluation, Aushandlung und Festschreibung des Erarbeiteten andererseits zum Ausdruck kommt (Huber 2003:335).

Die Vorteile dieser Arbeitsweise sieht Huber u. a. darin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch das "Umschlagen von Spontaneität in Reflexion und umgekehrt" (a. a. O.:335) abwechselungsweise in die Rolle von Autoren, Regisseuren, kompetenten Zuschauern und Kritikern schlüpfen. Eine Vielfalt unterrichtlicher Sozialformen, u. a. das *peer teaching* komme zum Einsatz (zum *peer teaching* auch ausführlicher Huber 2003:361). Stark prozessorientiertes Arbeiten bei der Theaterarbeit führe eher zu lehrerzentrierter Interaktion, bei der der Spielleiter die Fäden in der Hand hielte. Die daraus resultierende Rollenverteilung erinnere an den herkömmlichen Unterricht. Huber verweist darauf, dass in gewissen Formen des Psychodramas die Allmacht des Spielleiters noch ausgeprägter ist (a. a. O.:335).

Huber verortet ihren dialektischen Ansatz "zwischen Prozessdynamik und fortschreitender

Ausarbeitung einer Produktion" (a. a. O.:335). Sie versteht ihren Ansatz als Gegenpol zur Inszenierung von Textvorgaben im Schul- oder universitären Theater. Es handle sich bei ihrem Ansatz um kreativ-produktive Theaterarbeit (a. a. O.:335f.). Dabei arbeite die Gruppe kontinuierlich über einen längeren Zeitraum (z. B. 1–2 Semester) innerhalb von normalen Unterrichtsstunden daran, ein eigenes Stück zu schreiben, zu inszenieren und aufzuführen oder ein Hörspiel aufzunehmen. Die dabei ablaufenden fünf Produktionsphasen beschreibt sie mit:

- Einstimmung
- Das Stück wird 'angezettelt'
- Definitive Ausarbeitung, Proben, Inszenierung (z. B. innerhalb eines Workshops in Zusammenarbeit mit einer Fachkraft)
- Aufführung oder Aufnahme im Studio
- Ausklang (a. a. O.:336f.).

Huber stellt ausführlich die Folgen eines einseitig auf Informationsübertragung ausgerichteten und um seine körpersprachlichen Ausdrucksmittel beraubten Fremdsprachenunterrichts dar. Zum anderen sieht sie die Lernersprache als eine poetische Sprache an und stellt diese Sichtweise in einen Zusammenhang mit notwendigerweise verändertem Lehrerverhalten und mit der Schaffung einer vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht abweichenden Kommunikationssituation. Von besonderem Interesse für die praktische Umsetzung zweisprachiger Theaterprojekte sind Hubers ausführliche und mit Unterrichtsbeispielen versehene Ausführungen über den Ablauf von Theaterprojekten, ihre Bemerkungen zum Einsatz von zwei Sprachen im Fremdsprachenunterricht und die Funktion, die sie dem Schauspieler und dem magischen Als-ob im theaterspielenden Fremdsprachenunterricht zuerkennt. Huber lehnt eine vollständige Instrumentalisierung von Theater zum Zwecke des Fremdsprachenerwerbs ab und favorisiert eine Didaktik, die eine Dialektik zwischen Prozess- und Produktorientierung entwickelt. Ästhetischen und ästhetischen Erfahrungen schreibt sie die Funktion zu, "festgefügte Welt- und Selbstbilder wie auch stereotype Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster ihrer Selbstverständlichkeit zu berauben" (Huber 2003:498). Hubers Konzept basiert auf der Erkenntnis, dass die Lernersprache nicht ausschließlich als ein vornehmlich verbal kodiertes Medium zur effektiven Informationsübertragung zu charakterisieren ist, sondern als ein Kernstück der Persönlichkeit jedes Menschen. Als so ein Kernstück lässt sich Lernersprache nicht nur auf Informationsübertragung reduzieren, die



Sprache ist mit der Persönlichkeit des Lernenden vielfach verwoben: "In der sich zwecks dramatischer Improvisation selbst organisierenden Gruppe ist soziales und sprachliches Lernen im Idealfall ein und derselbe Prozess" (Huber 2003:370).

Sprache als Instrument, mit anderen in lebhaften Austausch zu treten und eine Gemeinschaft zu bilden, sich selbst zu spüren, Wertschätzung zu vermitteln und zu empfangen und das Gefühl, zu einer Gruppe dazu zugehören – das motiviert zum Sprachenlernen eher als die bloße Aussicht auf den Austausch von (im Fremdsprachenunterricht in der Regel vorhersehbaren) Informationen.

Huber betont, dass die inhaltsarmen, scheinbar zwecklosen Alltagsgespräche wesentliche soziale Funktionen erfüllen und – obwohl es keine Rolle zu spielen scheint, worüber gesprochen wird und was im Einzelnen gemeint ist – dass sie den Kern menschlicher Kommunikation ausmachen. Sie förderten die soziale Zugehörigkeit, stärkten den Gruppenzusammenhalt, gewährleisteten die Sozialkontrolle und erlaubten den Sprechern, sich selber darzustellen (Huber 2003:178). Ähnliche Vermutungen äußert bereits Aitchison (1996) im Zusammenhang mit Überlegungen zum Ursprung von Sprachen. Auch sie zweifelt daran, dass sich die Lautsprachen primär zum Zwecke der Informationsübertragung entwickelt haben, denn gerade in diesem Punkte sind Sprachen nicht sehr leistungsfähig, was die zahlreichen Missverständnisse zeigen. Auch das Ausdrücken eigener Gefühle ermöglichten die Sprachen ihren Sprechern nur unvollkommen. Stattdessen stellt Aitchison fest, dass die wirklichen Stärken von Lautsprachen darin bestehen, die Interaktion und den sozialen Zusammenhalt untereinander zu fördern (im Sinne eines *grooming talking*; a. a. O.:67) und sich in andere (auch zum Zwecke der Einfluss- oder gar Vorteilsnahme) hineinzusetzen. Außerdem könne man nur mithilfe von Sprache über nicht konkret vorhandene Gegenstände verhandeln.

Meiner Ansicht nach verlangt der gegenwärtige Sprachunterricht von den Schülerinnen und Schülern aber genau dies: Sie sollen Informationen übermitteln und Gefühle ausdrücken, Interaktion spielt kaum eine Rolle und jemanden zu überzeugen auch selten. Das Ausdrücken von Gefühlen ist demnach in der Fremdsprache doppelt schwer, zum einen ist es sprachlich ohnehin kompliziert, Gefühle auszudrücken, zum anderen kommt die Hürde der Fremdsprache hinzu. Liegt hier nicht vielleicht eine Schwäche des Fremdsprachenunterrichts: dass er zu sehr auf die wenig erfolgversprechenden Sprachfunktionen fixiert ist und nicht auf die erfolgreichen? Und ist Theater wirklich das geeignete Medium, um auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten?



### **Astrid Ronke: Theaterspielen als fremdsprachliche Methode**

Ronke untersucht in ihrer Dissertation *Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States* umfangreich die Wirkungen und Möglichkeiten von Theaterspielen im Deutschunterricht an amerikanischen Hochschulen. Dabei geht es der Autorin sowohl beim Einsatz dramapädagogischer Übungen im laufenden Unterricht als auch bei der Durchführung ganzer Theaterprojekte in erster Linie um die Förderung der kommunikativen und auch der sozialen Kompetenzen ihrer Studenten: "One must always remember that for most theater projects, the main objective is to speak and act in natural German and to be understood by the audience (Ronke 2005:254)". Ronke betont:

drama and theatre are not primarily seen as an art form; rather, the drama and theater approach takes principles from the field of theater and uses them to initiate educational processes (Ronke 2005:2).

Den Unterschied sieht sie vor allem darin, dass beim Theaterspielen im Klassenzimmer der Lernprozess ausschlaggebend ist, während Theater außerhalb dieser Lernzusammenhänge eine stark produktorientierte Komponente aufweist (a. a. O.:2f.).

Minutiös zählt Ronke die vielfältigen Ziele und Vorteile auf, die mit dem Theaterspielen als Methode im Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht werden. Dabei betont sie immer wieder, dass lediglich sprachliche und soziale Ziele verfolgt werden, wobei sie das Trainieren des nonverbalen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht fordert. Sie macht Vorschläge zur Systematisierung und Ordnung von Gesten und führt Beispiele für häufige Missverständnisse zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen an (Ronke 2005:162f.).

Ronke fordert nachvollziehbar auch im Fremdsprachenunterricht ein Training des kulturell spezifischen Repertoires an Gestik und Mimik, da diese Anteile an jeder sprachlichen Äußerung mitwirken und u. U. zu Missverständnissen führen können. Sie führt einige besonders eingängige Beispiele an. Allerdings sieht sie im nonverbalen Ausdruck lediglich eine Ergänzung des verbalen Ausdrucks und setzt als Trainingsziel an, dass die Studierenden beide Ausdrucksformen koordinieren. Ergebnis soll ein möglichst authentischer Ausdruck auf der Bühne sein. In Videoaufzeichnungen sieht Ronke ein geeignetes Mittel, den Studierenden Rückmeldung zu geben und sie z. B. zum Verändern von Gesten und Bewegungen zu veranlassen (a. a. O.:266).

Rehearsal is a phase with intense work on language. Students learn to coordinate speaking (pronunciation/intonation, volume, etc.) with gestures and body movement in order to look and act natural and authentic – perhaps the biggest challenge for FL (foreign language – H.W.) learners (Ronke 2005:264).

## Francesca Costa und Manuela Maya Mariani: Drama und CLIL

Die Autorinnen erinnern daran, dass Drama in den englischsprachigen Ländern im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichem Unterricht bereits sehr verbreitet ist. Nicht nur berühmte Dramatiker wie Brecht (Leben des Galilei) und Dürrenmatt (*Die Physiker*) verfassten Stücke mit naturwissenschaftlichem Inhalt, auch einzelne Theatergruppen hätten sich in England auf naturwissenschaftliche Dramen für Schülerpublikum spezialisiert. Bei dieser Form, dem *scientific play*, gehe es vor allem um die gleichzeitige Förderung von sprachlichem und naturwissenschaftlichem Lernen. Die Methode zielt darauf ab, naturwissenschaftliche Konzepte mithilfe von *drama* vorzustellen und zu präsentieren (Costa/Mariani 2007:299).

Von besonderer Bedeutung sei bei dieser Methode im Zusammenhang mit CLIL (*content and language integrated learning*), dass sowohl CLIL als auch Drama das inzidentelle Lernen ermöglichen; die Lernsituation hebe sich vom herkömmlichen naturwissenschaftlichen und Sprachunterricht ab, es komme zum Einsatz authentischer Materialien, und die Sprache erhalte durch *drama* ihre emotionalen Qualitäten zurück (a. a. O.:299f.).

Costa/Mariani fassen die Vorteile von CLIL in Verbindung mit Drama und in Hinblick auf Sprache und Inhalt wie folgt zusammen:

- Förderung der Lexik: Die Schülerinnen und Schüler prägten sich unter Verwendung von Gestik und Mimik ihre Rollen ein und interpretierten und verinnerlichten die Sprache damit; sie verstünden die Sprache zunächst im Kontext und später erst die Bedeutung der Einzelkomponenten, Lexik werde wie nebenbei und inzidentell gelernt mit einer besonderen Aufmerksamkeit gegenüber dem Inhalt.
- Förderung der Aussprache: Dramatische Aktivitäten lenkten die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Aussprache (Betonung, Rhythmus und Intonation) vor allem von größeren Worteinheiten (*chunks*), was zusätzlich motiviert werde vom Bestreben nach verständlichem Ausdruck.
- Förderung des Verarbeitens und Behaltens wissenschaftlicher Inhalte und Phrasen: Die Schülerinnen und Schüler würden ganzheitlich angesprochen, sie müssten mit dem Regisseur Bedeutungen aushandeln, das Script verstehen und Fragen zur Klärung stellen. Zusammenhängender Inhalt und bedeutungsvolle Sprache fielen sowohl in CLIL als auch im *science drama* ineins.
- Förderung der Motivation: Die entspannte Atmosphäre beim Vorspielen und die Möglichkeit, sich freier als im herkömmlichen Klassenraum zu bewegen, erhöhten die

Motivation ebenso wie die Erkenntnis der Schülerinnen und Schüler, dass Lernen "passiere" und dass die Herausforderung gewürdigt werde.

- Förderung der mündlichen Fähigkeiten: Die mündlichen Fähigkeiten würden durch das Vortragen, Einprägen und Vorspielen gefördert, während es eine höhere Konzentration auf die Bedeutung gebe und ein eher natürlicher Spracherwerb unterstützt werde.
- Förderung der Lesefähigkeit: Vor dem eigentlichen Spielen stünde das Lesen des Scripts, das die Fertigkeiten in Bezug auf die Sprache und den Inhalt verbessern solle (a. a. O.:300f.).

Die verbreiteten Vorbehalte der Lehrerinnen und Lehrer bringen Costa/Mariani folgendermaßen zum Ausdruck:

Their major obstacles to using drama in their language and science lessons are: 1. they do not know how to use the resources; 2. they do not have time; 3. they think they need to be professionals to do it; 4. they are afraid of looking silly in front of their students; 5. they think they would lose control of the class and of their role; and 6. they do not know how to assess the students during these kinds of activities (Costa/Mariani 2007:301f.).

Inhalt und Ziel der beschriebenen Unterrichtsform geben die Autorinnen wie folgt an:

The main objective teachers must keep in mind while undertaking drama and CLIL is that students must absorb knowledge of both language and science. It is important that they do not feel they are taking part in a typical lesson. This is a time to play, perform and, of course, learn how to work as a team. At the end of the process, students will have improved their knowledge of the foreign language used and will have more confidence in speaking it with others. The scientific theories they have tackled will now stay with them, since they will also have a mental picture of them after having performed them and expressed them to an audience (Costa/Mariani 2007:302).

Costa/Mariani schlagen folgende Abfolge vor:

1. *warm-up*, um die Schülerinnen und Schüler auf den spielerischen und von Interaktion geprägten Unterricht vorzubereiten, und Auswahl der *warm-up*-Aktivitäten unter besonderer Berücksichtigung des Körpereinsatzes und Körpertrainings
2. eine Art *brainstorming* im Sitzkreis zum geplanten wissenschaftlichen Thema
3. kurze Vorstellung des geplanten Theaterstückes
4. gemeinsames Lesen der ersten beiden Szenen, während die Lehrkraft schon behutsam die Aussprache korrigieren soll; Bereitstellung eines Glossars insbesondere mit schwierigen Fachwörtern
5. Szenen werden auf Schülergruppen verteilt, die je eine Szene proben und vor der Klasse vorspielen sollen, Klasse gibt anschließend Feedback: "Once each group has

finished performing, ask them what they thought worked, what did not and why. Also ask them what scientific issues they thought the scenes conveyed and help them add elements they missed." (a. a. O.:303)

6. Klasse liest den Rest des Stückes und tauscht sich über die geeignetste Darstellung der Charaktere aus; Lesen zum Üben der Aussprache ebenfalls möglich
7. Lehrkraft veranstaltet ein kurzes Casting, in dem die Schülerinnen und Schüler verschiedene Stücke des Textes vorlesen; als Anhaltspunkte für ein Auswahlkriterium nennen die Autorinnen: "see if someone is particularly good at miming movements" (a. a. O.:303); zudem empfehlen sie, die Rollen zu teilen, um mehr Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, eine Rolle zu erhalten<sup>14</sup>
8. Proben, in denen die Lehrkraft auch Anregungen für eine bestimmte Darstellung geben darf; Schülerinnen und Schüler werden wiederholt aufgefordert, ihrem auswendig gelernten Text Mimik und Gestik hinzuzufügen: "Information is conveyed through characters and their stories, rather than through traditional teaching methods." (a. a. O.:304)
9. Anfertigen einfacher Kostüme sowie des Bühnenbilds mit der Möglichkeit, weiteren Kindern eine ihnen gemäße wichtige Aufgabe zukommen zu lassen
10. Schülerinnen und Schüler tauschen sich nach der Vorstellung über ihre Erwartungen und Eindrücke aus (Costa/Mariani 2007:304).

#### 1.2.2 Diskussion ausgewählter Analyseergebnisse

Die hier untersuchten Konzepte haben unterschiedliche Zielgruppen und dienen unterschiedlichen Zwecken. Außerdem verwenden sie ein uneinheitliches Begriffsinstrumentarium. Dennoch konnte herausgearbeitet werden, dass die analysierten Konzepte direkt oder indirekt Stellung nehmen zu den für diese Arbeit relevanten Fragen und Problemen, die sich im Zusammenhang mit fremdsprachigem Theaterspiel stellen und die als Leitfragen bei der Analyse der Konzepte dienten (siehe S. 18f.).

---

<sup>14</sup> Das Verteilen von Rollen ist einer der neuralgischsten Punkte mit theaterspielenden Gruppen oder Schulklassen. Welche planvolle Vorgehensweise man auch wählt, man kann den Erwartungen aller nie ganz gerecht werden. Oft ist es deshalb zeitlich ökonomischer und sozial verträglicher, die Rollen einfach per Zufallsprinzip zuzuweisen. Auf diese Art und Weise kann sich niemand gekränkt fühlen, weil ihm eine bestimmte Rolle nicht zugesprochen wurde, und umgekehrt können ambitionierte Schülerinnen und Schüler nicht die Hauptrollen in Sinne eines Starkultes an sich reißen. Bei dem hier beschriebenen Projekt geht es ja letztendlich nicht um die Qualität der Darstellung, sondern um das Eingebundenseins jedes Schülers in den Prozess. Casting und Auswahl würden davon zu sehr ablenken und die sozialen Diskrepanzen in der Gruppe u. U. schüren.

Im Einzelnen gelangen die Konzepte zu gemeinsamen und ebenso zu divergierenden Schlussfolgerungen. Im Folgenden sollen die Positionen diskutiert werden, die auf unterschiedliche Ansichten zwischen den untersuchten fremdsprachendidaktisch-theaterpädagogischen Konzepten verweisen oder im Widerspruch zu methodisch-didaktischen Empfehlungen aus den Bereichen der Fremdsprachenfachdidaktiken oder der Didaktik des Darstellenden Spiels stehen.

Schewes Konzept von einem dramapädagogischen Unterricht z. B. basiert sehr stark auf der Beteiligung erwachsener Lernender und stellt hohe Anforderungen an die theatrale Performanz. Schülerinnen und Schüler unserer staatlichen Schulen sind aber in der Regel keine angehenden Schauspielerinnen und Schauspieler und deshalb oft auch nicht in der Lage, sich so mit einer Rolle zu identifizieren, dass sie deren innere Haltungen und Widersprüche in Handlungen auf der Bühne umsetzen können. Sie beherrschen in der Regel nicht das dafür notwendige Handwerkszeug, das sich Schauspieler und Schauspielerinnen antrainieren müssen. Dies ist aber für Schülerinnen und Schüler auch nicht notwendig, um überzeugend Theater zu spielen. Gerade die modernen Entwicklungen im Ausdruck im Rahmen freier Gruppen betonen chorische und auf Bewegung und Stilisierung beruhende Spielformen, die Rollen und Figuren lediglich andeuten.

Ein wichtiger Beitrag zur fachdidaktischen Diskussion besteht in Schewes Entdeckung des Herausfallens aus der Routine und aus der Vorhersehbarkeit durch den Einsatz des Theaters.

Wir müssen weg von der Orientierung am Gewöhnlich-Alltäglichen in den Lehrbüchern und weiter zusteuern auf das eher *Ungewöhnlich-Unalltägliche*. Je ungewöhnlich-unalltäglichere (Lehrbuch-)Figuren aufeinandertreffen, desto weiter wird das Spektrum der (sprachlichen) Interaktionsmöglichkeiten (Schewe 1993:168).

Die eindimensionale Zuordnung von Redemitteln zu einer alltäglichen Handlungssituation täuscht ja darüber hinweg, daß es auch Abweichungen vom Alltäglichen, Typischen gibt. Indem mit der in jeder Handlungssituation potentiell enthaltenen Mehrdimensionalität menschlichen Verhaltens, im Schutz der Fiktion, bewußt experimentiert wird, kann für das (mögliche) Fremde im Alltäglichen sensibilisiert werden (Schewe 1993:169).

Der ersten Aussage kann uneingeschränkt zugestimmt werden. Die zweite kann und sollte angezweifelt werden. Es ist fragwürdig, ob man tatsächlich mit fremdsprachigem Theaterspiel direkt auf zukünftige unvorhersehbare Kommunikationsereignisse vorbereiten kann, ob die Kommunikation in einer fiktiven Welt auf die Kommunikation in der Realität vorbereiten kann bzw. ob überhaupt künstlerisch-ästhetische Kommunikation auf reale Kommunikation vorbereiten sollte und kann.

In der Auseinandersetzung mit Schewes Konzept bleibt anzumerken, dass sich nur aus den

grundlegenden Unterrichtszielen ermitteln lässt, ob ein Rollenspiel "verflacht" oder den Anforderungen an die Aufgabenstellung genügt. Nicht jedes Rollenspiel kann und soll im Fremdsprachenunterricht zu einer theatralen Präsentation ausgebaut werden. Nur wenn die spezifische Aufgabenstellung eine auf Wirkung bedachte Mini-Inszenierung beinhaltet, ist die Kenntnis entsprechender Theatertechniken zur Hervorrufung bestimmter Wirkungen tatsächlich unverzichtbar. Mit anderen Worten: Nicht primär die mangelnde Kenntnis theaterpädagogischen Handwerkszeugs führt zu einer "Verflachung" und einer wenig ansprechenden Präsentation von Rollenspielen, sondern das Fehlen einer Zielstellung, die die angemessen wirkungsvolle Darstellung für ein Publikum anstrebt. Wenn im Unterricht nicht auf diese Komponenten zugearbeitet wird, kann man sie auch nicht als Ergebnis erwarten. Es geht darum, die Verfahren beider Spielkonzeptionen zu trennen und zielgerichtet einzusetzen. Notwendig ist noch vor dem Training entsprechender Arbeitsweisen die Schaffung eines Bewusstseins für sich an die Kunstform Theater anlehrende Präsentationsformen, für deren Merkmale und Wirkungsbedingungen.

In der Publikation von Bollinger (1999) ist gerade der Punkt des Spracherwerbs in Hinblick auf den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel nicht optimal gelöst. Sprachliche Entwicklung erfolgt sozusagen naturgegeben während der Durchführung der Theaterübungen. Es ist nicht von sprachlicher Unterstützung die Rede, und es wird nicht erwähnt, in welcher Sprache die Schülerinnen und Schüler die Improvisationen aushandeln. Es gibt zwar die Absichtserklärung, dass mit den aufgeführten Übungen die Fremdsprache gefördert werden solle, jedoch gibt die Publikation leider keine Hinweise, wie nun konkret vorzugehen wäre. Es bleibt zu vermuten, dass die Lehrkraft je nach Altersgruppe und Kenntnisstand Sprachmaterial mit anbieten muss, vor allem wenn sie die Aufwärmübungen in der Fremdsprache absolvieren lassen möchte und bei komplexeren Schreibaufgaben wie "Schreibt in der Fremdsprache über Probleme und Spaß im Unterricht" (Bollinger 1999:28). Besonders irritierend ist, dass den Lesern freigestellt wird, in welcher Sprache die Aufwärmübungen angewiesen werden. Diese böten gerade ideale Bedingungen für *English only* in einer an die Vorstellungen der *total physical response* angelehnten Unterrichtsphase (siehe dazu auch die kontrastierenden Ausführungen zur Herangehensweise bei Bergfelder-Boos/Berger/Stolle 2004:7). Ähnlich unverständlich bleibt im Europäischen Kooperationsprojekt (2003) im Zusammenhang mit dem Spracherwerbsprozess, wieso dem Spielleiter zu Beginn freigestellt bleiben soll, ob er die ersten Übungsanweisungen noch in der Mutter- oder schon in der Zielsprache geben soll. Es werden keine Reflexionsphasen über Sprache vorgeschlagen (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:12ff.).



Als weitere Anregung dienen die z. B. von Ronke angestellten Beobachtungen über den Gebrauch der deutschen Fremdsprache in der Gruppenarbeit beim Einstudieren eines Stückes. Vokabelhilfen unterstützen die Studierenden im Gebrauch der deutschen Sprache im gesamten Probengeschehen. Ronke beobachtete nicht nur einen durchgängigen Gebrauch der deutschen Fremdsprache, sondern auch eine erhöhte kommunikative Kompetenz (Ronke 2005:267). Auch Bergfelder-Boos et al. stellen Sprachmaterial für die Schülerinnen und Schüler bereit.

Ein großer Teil der untersuchten Konzepte nimmt für sich mehr oder weniger deutlich betont in Anspruch, dass das Sprachenlernen en passant neben dem Theaterspielen erfolgt. Selten wird die Sprache gestützt (Bergfelder-Boos/Melde 1992), manchmal wird ein *scaffolding* direkt abgelehnt (Kurtz 2001), viele der Konzepte äußern sich nicht oder nur vage über eventuelle zusätzliche Spracharbeit. Wissenschaftliche Untersuchungen sehen gerade auch im Fehlen jeglichen metasprachlichen Diskurses und im fehlenden Thematisieren sprachsystembezogenen Lernens Nachteile (z. B. Rösch 2004).

Symptomatisch für das Theaterspielen in pädagogischen, schulischen und sprachunterrichtlichen Zusammenhängen ist, dass sich die Initiatoren zwischen den Polen Kunst oder Pädagogik sowie Sprachunterricht oder Theaterunterricht hin und her bewegen. Auch an der Publikation von Bollinger fällt auf, dass einerseits Theaterspielen als ästhetischer Prozess auch im Fremdsprachenunterricht anerkannt wird (Bollinger 1999:3), andererseits aber dem Theaterspielen eine "bewußt dienende Funktion" zugeschrieben wird (a. a. O.:1). Das Theaterspielen soll im Fremdsprachenunterricht "eine möglichst authentische Situation schaffen" und "eine wirklichkeitsnahe Ausdrucksweise in der Fremdsprache gewährleisten" (a. a. O.:11). Das mag fremdsprachendidaktisch wünschenswert sein, aber geht es auch darum in der Kunstform Theater?

Kurtz' Konzept (2001) hält eine sprachliche Vorentlastung im Rahmen von improvisiertem Sprechen für kontraproduktiv, auch wenn er feststellen muss, dass die sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ohne diese Vorbereitung an Qualität einbüßen. Ein Verdienst von Kurtz besteht darin, dass er den Fremdsprachenunterricht in erster Linie als Gruppengeschehen auffasst und erst nachfolgend als einen individuellen Prozess – eine Erkenntnis, die besonders für das fremdsprachige Theaterspielen von außerordentlicher Relevanz ist. Die Betonung des "Prinzips der emotionalen Sicherheit " (Kurtz 2001:279 in Anlehnung an Butzkamm 1998) ist vor allem auch für das fremdsprache Theaterspiel von Bedeutung. Darüber hinaus fordert Kurtz einen Fremdsprachenunterricht mit Erlebnischarakter und sieht im improvisierenden Sprechen ein geeignetes Mittel, diesen



Erlebnischarakter herzustellen. Außerdem betont Kurtz die motivierenden Auswirkungen auf die sprachliche Aktivität, wenn Schülerinnen und Schüler das mitteilen können, was sie auch mitteilen wollen. Kurtz bezeichnet den Theatersport als eine der Wurzeln und als Inspiration für sein Konzept und erwähnt, dass ihn derartige Aufführungen zum Lachen gebracht haben. Umso verwunderlicher ist es, dass er die Rolle von Publikum und Wirkungsabsicht aus seinen Überlegungen völlig ausklammert. Improvisationen im Rahmen von Theatersport entwickeln doch gerade erst ihre Dynamik und ihren Erlebnischarakter, weil sie auf ein Publikum wirken wollen. In der Regel wollen sie es unterhalten. Schülerinnen und Schüler können sich erst mit dieser Aufgabe so richtig verbinden, wenn es wirklich "um etwas geht". Die von Kurtz favorisierten Eigenschaften improvisatorischen Sprechens wie Erlebnisqualität, Unmittelbarkeit und Emotionalität (Kurtz 2001:14) resultieren ja zum großen Teil daraus, dass es sich bei diesen Aktivitäten um einen spielerisch-künstlerischen Weltzugang handelt, der erst im Ernstnehmen dieses Weltzugangs seine Energien freisetzt. Diese Aktivitäten aus ihrem auf Publikumswirkung gedachten Zusammenhang herauszunehmen und lediglich zum sprachlichen Training einzusetzen, würde sie über kurz oder lang zu von anderen pragmatischen Übungen nicht mehr unterscheidbaren Veranstaltungen werden lassen.

Kurtz verkürzt das Improvisieren in der vorliegenden Publikation auf eine vorwiegend absichtsvolle kommunikative Handlung. Dabei vernachlässigt er das entscheidende Merkmal szenischer Darstellung: die Wirkungsabsicht auf ein Publikum und die daran ausgerichtete Wahl theatraler Mittel (wozu auch die sprachlichen gehören). Erst mithilfe dieser ergänzten Sichtweise könnten die Schülerinnen und Schüler meiner Ansicht nach entscheiden, was und wie viel sie sagen und zeigen wollen und worüber es sich lohnt, nach Präsentationen (über die sprachlichen Fehler hinaus) zu reflektieren. Vielleicht waren ja die sprachlichen Fehler in der erarbeiteten Szene ein Charakteristikum der Figur? Dass die Schülerinnen und Schüler in den Improvisationen sprachlich korrektes Englisch anstreben, wird wohl stillschweigend vorausgesetzt. Kurtz lässt nicht unerwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler das improvisierende Sprechen nicht als eine Erweiterung und Ergänzung zum herkömmlichen Englischunterricht erleben könnten, sondern es eher mit "Humor, Ausgelassenheit und Unbekümmertheit assoziieren" (Kurtz 2001:240). Lehrerinnen und Lehrer befürchten bei anhaltendem Angebot dieser Aktivitäten einen Ermüdungseffekt bei den Schülerinnen und Schülern (a. a. O.:251). Die Beteiligten treffen damit meiner Ansicht nach den Kern der Kritik. Werden die Aktivitäten abgekoppelt von ihrer künstlerisch-ästhetischen Dimension und ohne Orientierung auf eine Wirkungsabsicht beim Publikum organisiert, bleiben sie in der Tat ohne Relevanz. Warum sollte man sich um deutliche und verständliche Aussprache

bemühen? Warum sollte man seine Bewegungen während der Präsentation koordinieren und wirkungsvoll einsetzen? Warum sollte man über sprachliche und darstellerische Leistungen oder Fehler reflektieren? Das alles ergibt nur einen Sinn, wenn die abschließende Bewährungsprobe in einer Präsentation vor Publikum (z. B. eigene Klasse, Parallelklasse, Elternabend, Improwettbewerb) gesehen wird. Damit dürfte aber der Fremdsprachenunterricht zeitlich und inhaltlich gesprengt werden.

Die Realisierung solcher Aufgaben ist innerhalb der gegenwärtigen schulischen und fächermäßigen Prioritäten und Zwänge tatsächlich nur in einem eigens dafür eingerichteten bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel möglich. Allerdings fehlt im Kurtz'schen Konzept das Training der theatralen Ausdrucksweisen. Diese und auch die Wirkungen der Improvisationen auf die Zuschauer wurden in Kurtz' Konzept nicht oder nur am Rande thematisiert. Die große Konzentration auf die Förderung spontaner sprachlicher Äußerungen oder auf die Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens verstellen Kurtz und Costa/Mariani vielleicht den Blick für den fundamentalen Unterschied zwischen künstlerischer Wirklichkeit und Realität, zwischen spontanem, aber trotzdem auf Wirkung bedachtem künstlerischem Sprechen und der Vorbereitung auf letztendlich unvorhersehbare alltagssprachliche Kommunikationssituationen.

Vielleicht trägt zu dieser Haltung auch die Wahl des Terminus 'Improvisation' bei. Dieser Begriff ist im Alltag belegt und steht hier für ungeplantes, plötzliches Handeln. In der Theaterarbeit hingegen hat er eine Mehrfachbedeutung, die sich mehr oder weniger von der Alltagsbedeutung entfernt. Zum Ersten ist Improvisation eine Trainingsmethode in der Schauspielerausbildung, zum Zweiten ist es eine eigene Spielform, "bei der weder der Zuschauer noch der Spieler weiß, was als Nächstes geschehen wird" (Siegemund 2003:139). Drittens handelt es sich in der Spiel- und Theaterpädagogik bei Improvisationen um die "Basisform der Spiel- und Theaterpädagogik" (a. a. O.). Dort soll sie beim Spiel mit Laien helfen, zu persönlichem Ausdruck zu finden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Improvisieren in der Spiel- und Theaterpädagogik sowohl als Methode der Stückerarbeitung als auch als eigene Spielform (z. B. Improtheater) existiert (vgl. a. a. O.:137f.). Demnach stellt die fast ausschließliche Konzentration auf die Verbalsprache beim Improvisieren eine Verkürzung dieser Arbeitsweise dar.

Auf der Bühne wird in der Regel nach einem Ausdruck für eine Emotion gesucht, die sich vom alltäglichen Ausdruck abhebt, Klischees vermeiden hilft und viel eindringlicher wirkt als die gewohnten Alltagsgesten (siehe dazu auch Schewes Kritik am Einsatz stereotyper Gesten in Kapitel 1.2.1). Die Vorstellung, dass nonverbaler Ausdruck, der im

Fremdsprachenunterricht gefördert wird, fast automatisch zu einer Synchronisierung des sprachlichen mit dem körperlichen Ausdruck führt (vgl. dazu Ronke 2005:165) und in der Folge zu authentischem Ausdruck im Unterricht und auf der Bühne, ist sehr vereinfachend und wirft Probleme auf wie etwa:

1. Gestik und Mimik sind nicht nur kulturell bedingt, sondern auch individuell recht verschieden. Es lässt sich deshalb kaum ein exakt abgegrenzter Kanon von z. B. typischen deutschen oder englischen Gesten zusammenstellen.
2. Sollten an eine bestimmte Nationalsprache gebundene Gesten in größerem Umfang an die Schüler weitergegeben werden, so setzt das in der Regel einen muttersprachlichen Lehrer oder ein besonderes Training voraus. Auch hier müssten die Ausführenden zwischen individuellen und kulturell bedingten Gesten unterscheiden.

Da es Ronke beim Theaterspielen vor allem um eine methodische Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts geht, ist diese pragmatische Sichtweise jedoch plausibel. Sobald Sprache und Körperbewegungen auf einer Bühne oder in einem theatralen Handlungszusammenhang ausgeführt werden, erhalten sie aber eine über die rein kommunikative Alltagsfunktion hinausgehende ästhetische Bedeutung. Das heißt, dass alle Wörter und Bewegungen von den Zuschauern als künstlerische Zeichen aufgefasst und interpretiert werden. Aus diesem Grund kann es nicht darum gehen, Alltagshandlungen auf die Bühne zu bringen, vielmehr geht es immer darum, Alltagshandlungen so zu verdeutlichen, dass sie auch vom Zuschauer als Zeichen wahrgenommen werden können, die in ihrer Bedeutung und ihren Assoziationen in der Regel über Alltagshandlungen hinausweisen. Das bedeutet in der Regel eine Verringerung und Verlangsamung sowie eine Betonung weniger Gesten, was als Stilisierung bezeichnet wird.

Vor einer Kamera wiederum gelten andere Gesetze, was ein anderes Verhalten erfordert als auf der Bühne. Aus diesem Grund taugen Videoaufzeichnungen auch nur bedingt zur Kontrolle von Theaterproduktionen. Das dreidimensionale Format Theater wird auf das zweidimensionale Format Video übertragen. Damit ändern sich die Gesetze der Produktion und der Wirkung der produzierten Bilder.

Problematisch erscheinen Ronkes Ausführungen über die Vorerfahrungen und die Kompetenz der Lehrkraft in Hinblick auf das Theaterspielen. Auf der einen Seite hält sie Vorerfahrungen und ein Training der körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten für nicht unbedingt notwendig:

The techniques in their simple form are flexible and easy to adapt for the teacher and the student, since body language itself (e. g., gestures and mimicry) is innate and therefore requires no instruction (Ronke 2005:181).

Auf der anderen Seite soll die Lehrkraft flexibel sein (a. a. O.:215); das bedeutet auch, die

Mittel flexibel einzusetzen. Auf Lehrerseite setzt dies eine große Vertrautheit mit den Theaterformen und deren Wirkungen voraus. Außerdem verlangt Ronke von der Lehrkraft, dass sie die Studierenden effektiv bei deren auch körperlichem Ausdruck unterstützt. Da dieser Ausdruck auf der Bühne anderen Gesetzen gehorcht als im Alltag, ist eine Unterstützung durch den Lehrer oder die Lehrerin ohne minimale Kenntnisse über die Wirkung von Körperzeichen auf der Bühne nicht zu leisten. Die Gefahr des Einstudierens klischeehafter Bewegungen und Gesten wird sonst verstärkt. "His/her role is also to encourage the students to show emotions in their speech, to use body movement and body gestures, and to take risks using language" (Ronke 2005:214).

Bei den Theaterprojekten geht Ronke immer von für das professionelle Theater geschriebenen Stücken aus, Adaptionen oder Eigenproduktionen spielen in ihrer Erörterung keine erkennbare Rolle. Selbst bei der Beschreibung der Arbeit an ganzen Theaterprojekten mit dem Ziel einer Aufführung wird das Training der theatralen Mittel überraschenderweise nicht extra thematisiert.

Das Konzept von Costa/Mariani führt zu folgenden Überlegungen: Leider wird die Altersgruppe für die vorgestellte Arbeit nicht angegeben, Text und Thema erscheinen für die Grundschule sehr anspruchsvoll, während die Arbeitsweise für die Sekundarstufe I Fragen aufwirft. Eine Definition für das verwendete Konzept von *drama* wird nicht vorgelegt. Wahrscheinlich handelt es sich hier um eine Art *Prozess-Drama*, dessen Bedeutung darin besteht, dass die Schülerinnen und Schüler durch einen Probenprozess gehen, um sich Wissen über ein außerhalb des Theaters liegendes wissenschaftliches Phänomen anzueignen. Theaterspielen wird hier demnach im Sinne einer Methode experimentellen, forschenden Lernens eingesetzt. Unter dieser Ausrichtung ist allerdings das *casting* problematisch, denn dies verweist auf einen Zusammenhang mit Theater als Kunstform. Drama tritt hier aber als eine Methode in Erscheinung, die nicht nur für das sprachliche, sondern auch für das wissenschaftliche Lernen instrumentalisiert wird. Beides soll hier ausdrücklich nicht infrage gestellt werden. Befremdlich ist allerdings die Reflexion über die Auswirkungen dieses Vorgehens auf a) das wissenschaftliche Lernen und b) das sprachliche Lernen: Diese Reflektion erfolgt nur einseitig positiv. Die Folgen für das theatrale Lernen, für das Drama ja im weitesten Sinne steht, werden gar nicht weiter thematisiert. Im Gegenteil, Theaterspielen wird auf den Vierschritt Theater = Text + Mimik + Gestik + Kostüme/Realia (Props) verkürzt. Aber gerade das ist Theater nur an der Oberfläche. Wie in Kapitel 2.2 noch genauer zu zeigen ist, macht dies das Wesen von Theater nicht aus. Dass die Schauspieler sich im Probenprozess mit der Materie, dem Text usw. intensiv beschäftigen müssen, dass sie den Text verstehen

und durchdringen müssen und dass das ein Wert an sich sein kann, der auch pädagogisch genutzt werden kann und sollte, steht außer Frage. Nur sollte man diese Vorgänge nicht 'Theater' oder 'Drama' nennen und sich durch Begleiterscheinungen von Berufstheater wie *casting* und Kostüme nicht in dessen Nähe bringen. Die von Costa/Mariani ins Spiel gebrachte Theaterarbeit verdient einen anderen Namen, um zu betonen, dass am Ende der Proben das Ziel des Prozesses erreicht ist, das im genaueren Verstehen wissenschaftlicher Vorgänge lag.

Die begriffliche Unschärfe erwies sich als größtes Hindernis beim Versuch der Beschreibung der vorliegenden Ansätze und Konzepte in den vorangegangenen Kapiteln. Aus diesem Grund soll im nun folgenden Kapitel die Entwicklung ausgewählter Begriffe nachvollzogen werden, um im Anschluss daran zu für diese Arbeit tragfähigen Definitionen zu kommen.

### 1.3 Szenisches Spiel in Schule und Ausbildung – Begriffliche Vielfalt

Der Einsatz theatraler oder dramatischer Formen, theater- oder dramapädagogischer Verfahren und Ansätze in Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie speziell im Fremdsprachenunterricht ist mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielstellungen verknüpft, was sich auch in der großen begrifflichen Vielfalt niederschlägt (siehe Abb. 1).

<i>creative acting</i>	*	<b>Darstellendes Spiel</b>	*	darstellende Verfahren	*	Drama	*
Dramagrammatik	*	<i>drama in education</i>	*	<b>Dramapädagogik</b>	*	<i>dramatic playing</i>	*
dramatische Formen	*	dramatische Konventionen	*	dramentechnische Mittel	*		
<b>Improvisation</b>	*	improvisierendes Sprechen	*	<b>Inszenierung</b>	*	Inszenierung als	
Methode	*	Inszenierungstechniken	*	PDL	*	<i>playback theatre</i>	*
<b>Simulationen</b>	*	<i>simulation globale</i>	*	spezifische dramatische Formen der Textarbeit	*		
Szenarien	*	szenische Darstellungen	*	szenisches Gestalten	*	<b>szenische Interpretation</b>	*
szenische Lesung	*	szenische Präsentationen	*	<b>szenisches Spiel</b>	*	szenische Übungen	*
szenische Umsetzung	*	szenische Zugangsformen	*	<i>teaching plays</i>	*	Theateransatz	*
<b>Theaterformen</b>	*	<b>Theater in der Schule</b>	*	<b>Theaterpädagogik</b>	*		
theaterpädagogische Mittel	*	<b>Theaterspielen</b>	*	<b>theatersprachliche Mittel</b>	*	theatrale	
Formen	*	<b>theatrale/theatralische Mittel</b>	*	<i>theatre as a method</i>	*	<i>theatre in</i>	
		<i>education</i>					

Abb. 1: Szenisches Spiel in Schule und Ausbildung – Begriffliche Vielfalt

Die Vielfalt der Aufgaben, Formen und Ansätze spiegelt sich nicht nur in der Vielzahl der Begriffe (z. B. 'szenisches Spiel', 'szenische Interpretation', 'szenische Darstellung', 'szenische Gestaltung') wider, sondern auch in der unterschiedlichen Verwendung ein und desselben Begriffs. Nicht selten überschneiden sich Begriffe zu großen Teilen (z. B. 'dramapädagogisch' und 'theaterpädagogisch'), bei anderen Begriffen ist die Abgrenzung fließend (z. B. 'Rollenspiel' und 'Simulation'). 'Darstellendes Spiel' ist vor allem die Bezeichnung für ein muttersprachliches Unterrichtsfach, das den Fächerkanon der künstlerischen Fächer Musik und Kunst vor allem in der Sekundarstufe II ergänzt. Zu den Verfahren und Techniken, die in Verbindung mit fremdsprachigem Theaterspiel immer wieder genannt werden, gehören z. B. 'Rollenspiele', 'Simulationen', 'Improvisationen', 'szenische Lesungen' und 'Standbilder'. Sie werden auch z. B. unter den Begriffen 'dramatische Formen', 'dramapädagogische' oder 'szenische Übungen' und 'darstellende Verfahren' zusammengefasst. Aus dem angelsächsischen Sprachraum fanden die Begriffe '*theatre in education*' und '*drama in education*' Eingang in methodische Handreichungen und Nachschlagewerke.

Allein diese kurzen Anmerkungen zeigen, in welch vielfältiger Weise das Theaterspiel heute im Zusammenhang mit Bildungsprozessen eingesetzt wird, was eine Ursache für die zu Beginn des Abschnitts festgestellte Begriffsfülle ist. Im Folgenden geht es darum, die für diese Arbeit wichtigsten Begriffe näher zu beschreiben und, soweit dies möglich ist, voneinander abzugrenzen mit dem Ziel, tragfähige Definitionen der für diese Arbeit relevanten Techniken, Verfahren und Ansätze zu erhalten. Die zu definierenden Erscheinungen lassen sich aufgrund inhaltlicher oder struktureller Ähnlichkeiten zu folgenden Gruppen zusammenfassen:

1. Übungen zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation (Theaterformen)
2. Stegreifspiele, Rollenspiele und Simulationen
3. szenisches Spiel, szenische Interpretation, szenische Interpretationsverfahren und Improvisationen
4. Darstellendes Spiel
5. Theaterpädagogik und Dramapädagogik/*drama in education*
6. weitere Ansätze.



## 1. Übungen zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation (Theaterformen)

Unterrichtseinheiten unter Einbeziehung von Elementen des szenischen Spiels folgen oft einem strukturierten Aufbau unter Ablauf bestimmter Schritte. Eine grobe Einteilung lässt sich vornehmen in Aufwärmung, Hauptteil und Abschluss. Für jeden dieser Abschnitte gibt es zahlreiche Übungen, die mittlerweile in den Fremdsprachenunterricht Eingang gefunden haben und vielerorts auch als Einzelübungen verbunden mit einer eigenen Zielsetzung zum Einsatz kommen. Oft geht es bei diesen Übungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts um die Förderung der mündlichen Kommunikation. Ein klassisches Beispiel ist die Publikation von Maley/Duff *Drama Techniques* (2005), deren Untertitel lautet: "A recourse book of communication activities for language teachers".

Diese Einzelübungen werden in sehr vielfältiger und unterschiedlicher Art und Weise bezeichnet und klassifiziert: z. B. *drama techniques* (Maley/Duff 2005), *drama activities* (Heathfield 2005), *drama-oriented exercises* (Ronke 2005:21) oder Übungen zu theatralen Mitteln und Techniken (Bergfelder-Boos et al. 2004:3). Weitere gängige Begriffe sind: 'dramatische Formen', 'dramapädagogische' oder 'szenische Übungen' und 'darstellende Verfahren'. In den meisten Fällen werden diese Begriffe in den Publikationen nicht näher definiert und nicht weiter spezifiziert.

Kessler stellt eine Reihe von Übungen mit dem Ziel der Förderung des interkulturellen Lernens mittels Dramapädagogik in einer Tabelle zusammen und bezeichnet diese Übungen und Verfahren als 'dramatische Konventionen' (insgesamt 33 Einzeleinträge). Er unterteilt diese in bewegungsästhetische dramatische Konventionen und sprachlich-intellektuelle dramatische Konventionen (Kessler 2008:125ff.). Bei Ersteren stehen Bewegung und Wahrnehmung im Vordergrund, der zweiten Gruppe fehlen diese Elemente (Kessler 2008:39).

Für Ronke gilt z. B.: *Drama-oriented exercises* „include a wide range of verbal or nonverbal activities and techniques taken from the theater arts and being adapted so that they can be useful in the foreign language classroom“ (Ronke 2005:21).

Die dramapädagogischen Ansätze von Even (2003) und aus der Publikation zum Europäischen Kooperationsprojekt (2003) beziehen sich beide in mehr oder weniger abgewandelter Form auf eine von Kao/O'Neill (1998) entworfene Einteilung dieser spezifischen Übungsformen. In Anlehnung an diese Einteilung und in deutscher Übersetzung stellen die Autoren des Europäischen Kooperationsprojekts folgende Einteilung auf: Aufwärmübungen (*warming-up*), Sprech- und Sprachspiele (*language games*), Rollenspiele



(*scripted role-plays*), dramatisierte Texte (*dramatized story*), Simulationen (*simulations*), Improvisationen (*improvisational role-play*), Szenarien (*scenarios*) und prozessorientiertes Spiel (*process drama*) (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:35). Diese Aktivitäten werden wiederum drei Großgruppen zugeordnet: den stark gelenkten, den teilweise gelenkten und den weitestgehend ungelenkten Inszenierungsformen (*closed, semi-controlled* bzw. *open communication*). Diese Übungen und Verfahren werden in derselben Publikation gleichzeitig als Methoden bezeichnet:

In einem dramapädagogischen Unterricht werden mithilfe von Methoden, die aus dem Fundus der dramatischen Theorie und Praxis des Theaters und des Darstellenden Spiels abgeleitet sind, fiktive Kontexte inszeniert, in denen Lehrende und Lernende miteinander umgehen und dadurch zum Kommunizieren animiert werden (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:34).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei den genannten Einzelübungen und Übungsfolgen um sehr unterschiedliche Erscheinungsformen in vielerlei Hinsicht handelt. Sie kommen ursprünglich aus verschiedenen Bereichen (z. B. das Rollenspiel aus den Sozialwissenschaften, Stimmübungen aus der Schauspielerausbildung), divergieren in ihren Zielsetzungen (z. B. körperliche Aufwärmübungen oder Übungen zur fremdsprachlichen Kommunikation), und sie unterscheiden sich enorm in ihrer Komplexität (z. B. Standbilderbauen oder über Stunden andauernde Simulationen). Darüber hinaus sind diese Übungen in der Regel sehr wandlungsfähig. Aus einer einfachen Aufforderung zum Bauen eines Standbildes kann sich das „Beleben“ der Figuren entwickeln, indem diese anfangen zu sprechen und sich zu bewegen, was dann in eine kleine Inszenierung übergehen kann. Viele dieser Übungen bilden ihrerseits mittlerweile das grundlegende Handwerkszeug in theater- und spielpädagogischen Arbeitsbereichen und lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen. Die wichtigste und auch einzige Gemeinsamkeit all dieser Übungen und Verfahren besteht darin, dass sie ihren Platz bei der Vorbereitung und Durchführung von szenischem Spiel oder inszenierter unterrichtlicher Kommunikation haben und, wie im obenstehenden Zitat des Europäischen Kooperationsprojektes schon angedeutet, fiktive Kontexte schaffen helfen. Es handelt sich im Wesentlichen um Übungen zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation. Diese Formulierung ist aber zu lang, um damit effektiv arbeiten zu können. Deshalb sollen im Rahmen dieser Arbeit alle Übungen zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation als 'Theaterformen' bezeichnet werden.

## **2. Stegreifspiele, Rollenspiele und Simulationen**

Stegreifspiele, Rollenspiele und Simulationen gehören zwar in der dramapädagogischen

Einteilung auch zur oben beschriebenen Gruppe, sollen aber aufgrund ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht und wegen der Schwierigkeit der Abgrenzung voneinander gesondert beschrieben werden.

Rollenspiele stellen aus der Sicht von Lensch (2003) seit den 1970er Jahren in der Beratung und Weiterbildung eine beliebte Praxis dar und können kaum als eine in sich geschlossene Methode bezeichnet werden. Die Zielsetzung von pädagogischen Rollenspielen beschreibt Lensch damit, dass

sie die anschauliche, personenbezogene Darstellung bedeutsamer inter- und intrapersonaler Situationen erleichtern [sollen] und in einem Schutzraum alltagsenthobene, exemplarische Erfahrungen schaffen, um kommunikative, kulturelle oder psychosoziale Probleme spielerisch zu bearbeiten und im Rahmen der bestehenden Verhaltensmöglichkeiten oder unter Erweiterung der bisherigen Handlungsspielräume Lösungswege zu gestalten (Lensch 2003:257).

Eine Sonderform des Rollenspiels sieht Lensch im literarischen Rollenspiel, das entweder konstruierend (die literarische Vorlage dient lediglich als Auslöser des Spiels) oder rekonstruierend (die Schülerinnen und Schüler finden sich in die Rollen ein) ablaufen kann (a. a. O.:258).

Kochan (1974) arbeitet die Bedeutung des ursprünglich aus den Sozialwissenschaften stammenden Rollenspiels als pädagogisch angeleitetes Lernspiel heraus und begründet ausführlich die Funktion und Verwendung des Rollenspiels für den muttersprachlichen Sprachunterricht in linguistischer und sprachdidaktischer Hinsicht. Ein Realitätsausschnitt liefert ihrer Meinung nach immer den Spielinhalt des Rollenspiels. Realität werde simuliert (Kochan 1974:7). Das Rollenspiel biete einen sanktionsfreien Spielraum zum Probehandeln (a. a. O.:255). Es sei eine pädagogische Möglichkeit zur Vorbereitung der Lernenden auf die Bewältigung relevanter Kommunikationssituationen in der Realität, indem diese antizipiert werden und indem die Schülerinnen Verhaltensstrategien entwerfen und in diesen Situationen Erfahrungen sammeln (a. a. O.:254f.). Im Unterschied zum Rollenspiel sieht Kochan die Aufgabe des innerhalb des Sprachunterrichts traditionsreicheren darstellenden Spiels in der methodischen Auflockerung bzw. Veranschaulichung, der Pflege der musischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, der Förderung des Verständnisses für die dramatische Kunst und auch in der Kulturvermittlung (Kochan 1974:254).

Gedicke (2000) versteht unter Rollenspielen vorgegebene imaginäre Situationen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler in fiktive Situationen hineinversetzen. Es geht ihr ausdrücklich nicht um das Vorführen von Sketchen oder kleinen Theaterstücken. Die Rollenspiele könnten auf präzisen oder eher allgemeinen Vorgaben beruhen und dienen dem vorrangigen Ziel der spontanen und freien Sprachanwendung und zur Vorbereitung auf reale

Sprechsituationen im Zielsprachenland (Gedicke 2000:22).

Spontane Sprachanwendung macht auch den Kern des Stegreifspiels aus. Beim Stegreifspiel wird fast ohne Vorbereitung aus dem Augenblick heraus improvisiert. Es handelt sich um einen historischen Spielstil, der heute auch als Widerstand gegen die Normierung der Ausdrucksmittel verstanden werden kann. Der Spieler lenkt seine Aufmerksamkeit nicht auf einen vorgegebenen Text, sondern auf seine durch das Spiel angeregte Inspiration. Das Stegreifspiel ist abhängig von der Kreativität und Spontaneität der Spielerinnen und Spieler. Unter dem Namen *theatre sports* hat Keith Johnstone seit den 1950er Jahren einen besonderen Improvisationsstil entwickelt, der auf diesen Eigenschaften der Mitspieler beruht (Eberhardt 2003:298). Kurtz knüpft an diese Tradition an und entwickelt daraus seinen fremdsprachendidaktischen Ansatz des Improvisierenden Sprechens (siehe 1.2).

Auch Kempe/Winkelmann (1998) sehen die Merkmale des Rollenspiels in Abgrenzung von der Dramapädagogik u. a. darin, dass die Schülerinnen und Schüler Situationen meist spontan spielen und dass es zur Festigung von Wissen bzw. als Verhaltenstraining eingesetzt wird. Vor allem gehe es beim Rollenspiel nicht um eine Identifikation mit der Rolle, sondern um Konfliktlösung oder Wissensabfrage (Kempe/Winkelmann 1998:18f.).

Legutke (1988) sieht in Rollenspielen vor allem ein altbekanntes methodisches Repertoire für den Fremdsprachenunterricht; Rollenspiele stellen in den Lehrwerken einen „Standardtypus zum freieren Sprachgebrauch“ dar (Legutke 1988:143). Eine Abgrenzung des Rollenspiels von der Simulation hält Legutke für nicht durchführbar – vor allem nicht für komplexere Rollenspiele mit festen Rollenprofilen und Funktionsbeschreibungen dieser Rollen, zeitlich begrenzten Handlungsabsichten und klar bestimmten Szenarien. Seiner Ansicht nach können diese Rollenspiele genauso gut als Simulation definiert werden (a. a. O.:157).

Sippel (2003) hat die *simulation globale* umfassend aufbereitet, indem sie sie als ganzheitlich ausgerichtetes Lernverfahren charakterisiert. Simulation globale sei sowohl für den fremdsprachlichen als auch für den muttersprachlichen Unterricht geeignet (Sippel 2003:23). Für Sippel sind sowohl die *simulation globale* als auch das Rollenspiel Formen von Gesprächsspielen, in denen sich Teilnehmer in fremde psychische Realitäten begeben. Die dort ablaufende Kommunikation bezeichnet sie als quasi authentisch, da sie sich an den Ausdrucksbedürfnissen der Teilnehmer orientiert. Während es sich beim Rollenspiel eher um vorstrukturierte statische Situationen mit engem situativem Rahmen und zeitlich begrenzter Aufgabenstellung handelt, geht es bei der *simulation globale* um die „kollektive Kreation eines klar umgrenzten fiktionalen Mikrokosmos, der anschließend von seinen Bewohnern belebt wird“ (a. a. O.:78). Die Teilnehmer agierten zwar in einem imaginären, situativen

Rahmen mit der Maske einer fiktiven Identität; zugleich könnten sie aber in diesen dynamischen Situationen mithilfe eigener Wünsche und Vorstellungen agieren und problemlösend tätig werden (a. a. O.:78ff.).

Sippel hat Entstehung und Ablauf einer *simulation globale* dezidiert aufbereitet. Dabei thematisiert sie auch die Unterschiede zwischen *simulation globale* und Rollenspiel. Die Verbindung zwischen dem Rollenspiel und der *simulation globale* sieht Sippel darin, dass es sich um verwandte Interaktionsformen handelt, deren Grenzen sie in der fachdidaktischen Diskussion mit "fließend" beschreibt. Schriftliche Ausarbeitungen hätten bei Rollenspielen eher vorausplanenden Charakter, während bei der *simulation globale* das Gesamtprojekt am Ende schriftlich dokumentiert werde (Sippel 2003:78f.).

Ahrendts (2003) Definition von Simulationen lautet:

Eine Simulation ist im Fremdsprachenunterricht ein Verfahren, das darauf abzielt, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler durch ein Probe-Handeln in realitätsnahen Situationen, in denen es einen Konflikt auszutragen gilt, auszubauen und ihr Sozialverhalten positiv zu beeinflussen. Die Schüler handeln während einer Simulation nicht als sie selbst, sondern nehmen Rollen an, sehr oft die von Interessenvertretern. Eine Simulation besteht aus mehreren Phasen, deren Abfolge festgelegt ist. Im Vollzug einer Simulation, bei der alle vier Fertigkeiten aktiviert werden, verwenden die Schüler die entsprechenden Strategien und die zu ihnen gehörenden Techniken. Bei der Realisierung der einzelnen Schritte werden die jeweils am besten geeigneten Unterrichtsformen (darunter schwerpunktmäßig alle Sozialformen) eingesetzt (Ahrendts 2003:88).

Bei der themenbezogenen Auseinandersetzung mit Theaterstücken im Englischunterricht im Konzept von Nünning/Surkamp (2006) können die Lernenden mittels Rollenspiel die texteigenen Konflikte bearbeiten. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler den Text bereits kennen, ohne ihn auswendig aufsagen zu können. Nünning/Surkamp unterteilen in intrapersonales und interpersonales Rollenspiel. Beim intrapersonalen Rollenspiel würden alle Rollen von ein und demselben Schüler gespielt, während das interpersonale Rollenspiel bedeute, dass Beziehungen und Beziehungsstrukturen zwischen den Figuren eines Theaterstücks durch verschiedene Verfahren sichtbar gemacht werden. Davon unterschieden wird das Dialogspiel, das sich zwischen zwei Figuren ereignet (Nünning/Surkamp 2006:185f.).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> In Ergänzung zur rein analytischen Dramenanalyse im Fremdsprachenunterricht haben Nünning/Surkamp einen spielerisch-kreativen Ansatz entwickelt, den sie mit „*Teaching plays: das Konzept des spielenden Lernens*“ (Nünning/Surkamp 2006: 142) bezeichnen und der auf praktischer Theaterarbeit und dramapädagogischen sowie schüleraktivierenden Methoden beruht (a. a. O.:144f.). Durch Theaterbesuche, den Einsatz von audiovisuellen Unterrichtsmitteln, das "Mitdenken" der szenischen Realisierung und durch darstellendes Spiel soll die Aufführungsdimension des dramatischen Werkes in den Unterricht integriert werden (a. a. O.:143).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle untersuchten Definitionen und Beschreibungen von Rollenspielen die Nähe zur Realität hervorheben. Es handelt sich um eine Lern- bzw. Interaktionsform, die zukünftiges alltagssprachliches Agieren vorwegnehmen und einüben soll. Unterschiede gibt es in der Auffassung darüber, ob eher ein unvorbereitetes, spontanes Vorgehen oder eine vorausgehende sprachliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler erfolgsversprechender ist. Vermutlich haben auch das Alter der Schülerinnen und Schüler und deren Vorkenntnisse einen Einfluss auf die Art der Vorbereitung und den Umfang der Hilfsmittel. In Bezug auf die Abgrenzung von Rollenspielen und Simulationen schließe ich mich der Einschätzung von Sippel (2003) an, dass es sich hierbei um Interaktionsformen handelt, deren Grenzen eher fließend sind und die sich besonders bei komplexen Rollenspielen (Legutke 1988:157) kaum voneinander abgrenzen lassen. Beide Formen nehmen eine in der Realität erwartbare Situation vorweg, in der die Schülerinnen und Schüler sprachlich handelnd tätig werden müssen. Dabei unterscheiden sich Rollenspiele und Simulationen vor allem in ihrer Komplexität und zeitlichen Dauer voneinander. Während bei Rollenspielen oft nur einzelne Kommunikationssituationen bewältigt werden müssen (z. B. etwas einkaufen), wird bei Simulationen ein ganzer Mikrokosmos belebt (z. B. bei der Simulation einer Tagung).

### **3. Szenisches Spiel, szenische Interpretation, szenische Interpretationsverfahren und Improvisationen**

Bludau, M. (2000) versteht unter szenischem Spiel einen Weg zu ganzheitlichem Sprachhandeln im Fremdsprachenunterricht. Er verwendet den Begriff 'szenisches Spiel' als Oberbegriff und unterscheidet vier Formen (Bludau, M. 2000:15):

- Pantomime
- die Variation von vorgegebenen Dialogen
- die Simulation bzw. das Rollenspiel
- die Inszenierung vorgegebener dramatischer Texte.

Rattunde (1993) hingegen hebt wesentliche Unterschiede zwischen szenischem Spiel und Simulation hervor. Um ein szenisches Spiel handle es sich, wenn es um einen kreativen Umgang mit Texten geht. Rattunde sieht in der Einbeziehung des Fiktiven einen Vorteil gegenüber den sich eher an realistischen Gegebenheiten orientierenden Rollen der Schülerinnen und Schüler in einer Simulation. Außerdem verwendet er den Begriff

'szenisches Spiel' auch als Bezeichnung für Techniken, z. B. durch das Kommando "Stopp!" alle Spieler in je neuen Konstellationen zusammenzuführen (Rattunde 1993:107).

In seiner Publikation *Szenisches Spiel – Handbuch für die pädagogische Praxis* (1998) geht es Scheller darum, das „szenische Spiel und seine Verfahren systematisch darzustellen und zu begründen“, und zwar als Antwort auf Probleme und Widersprüche in verschiedenen Bereichen der pädagogischen Praxis. Es geht Scheller in dieser Veröffentlichung nicht um die Aufbereitung und Darstellung theaterpädagogischer Konzepte und Verfahren, um die Anleitung zum Darstellenden Spiel oder Schultheater oder um die Auseinandersetzung mit schauspiel-, spiel- und theaterpädagogischen Theorien und Ansätzen. Szenisches Spiel biete im Ansatz die Chance, eigene und fremde Vorstellungen im Schutz von Rollen zu erproben und zu reflektieren. Es handle sich um eine eigenständige Lernform in Schulen, Hochschulen, in der Sozialarbeit, der Weiterbildung und der Supervision. In seinem Konzept des szenischen Spiels als Lernform geht Scheller über die aktive Aneignung von Literatur (szenische Interpretation) hinaus und bewegt sich in einen therapeutischen Grenzbereich hinein. Sehr verallgemeinert ließe sich Schellers Zielsetzung so ausdrücken: Im szenischen Spiel sollen Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Stellung in der Gesellschaft Gelegenheit bekommen, ein neues Bewusstsein für ihre Situation zu erarbeiten (Scheller 1998:9ff.).

Ebenso wie das szenische Spiel hat das Konzept der szenischen Interpretation laut Scheller seinen Ursprung in den 1970er Jahren in Projekten der einphasigen Lehrerbildung an der Universität Oldenburg; es wird inzwischen im Unterricht vieler Schulen praktiziert. Es entstand als Antwort auf Fragen, die sich im Rahmen eines 'erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts' stellten. Zahlreiche praktische Versuche mit Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern führten zur Entwicklung einer Interpretationsweise, "bei der literarische Texte im szenischen Spiel, d. h. durch die sprachlichen und körperlichen Handlungen der Spielerinnen in den literarisch vorgegebenen Rollen und Situationen dargestellt und gedeutet werden" (Scheller 2003:302). Dabei entstand eine epische Spielweise mit einführenden Elementen, die die szenische Analyse von Dramen, Romanen, Kurzgeschichten und Opern ermöglichte. Diese Entwicklung führte zum Aufgreifen von schauspiel- und theaterpädagogischen Ansätzen (z. B. Stanislawski, Artaud, Brecht, Boal, Johnstone), aber auch psycho- und soziodramatischen Ansätzen (z. B. Moreno, Pätzold). Eng mit diesem Prozess ist auch die Weiterentwicklung szenischer Verfahren verbunden wie Körper- und Sprechübungen, Rollenschreiben, Rollengespräche, Standbilder, szenische Improvisation. Einfache szenische Verfremdungs- und Reflexionsverfahren (wie z. B. Gedanken-Stopps, Rollenbefragungen, Standbilder, Beziehungsstatuen und



Stimmenskulpturen) dienen dazu, das szenische Spiel anzuhalten und Erlebtes nachzuahmen, zu fixieren, auszustellen, zu diskutieren und zu kommentieren (Scheller 2003:302ff.).

Bei S[zenischer] I[nterpretation] werden literarische Texte (Opern, Filme u. a.) durch die Haltungen und Handlungen der Beteiligten im Wechsel von Spiel, Beobachtung und Reflexion gedeutet. Angestrebt ist nicht eine Aufführung, diese kann aber szenisch vorbereitet werden (Scheller 2003:303).

Das Szenische Spiel ist im Ansatz von Scheller eine eigenständige Lernform in Schulen, Hochschulen, in der Sozialarbeit, der Weiterbildung und der Supervision. (vgl. Scheller 1998:9ff.).

Scheller unterscheidet eher theaterbezogene Interpretationsansätze von eher pädagogisch motivierten Konzepten, zu denen er seinen eigenen Ansatz zählt. Beim ersten Ansatz stehe die szenische Darstellung im Mittelpunkt, bei seinem eigenen Ansatz gehe es eher um die Erfahrungen und Haltungen, die die Schülerinnen und Schüler im Spiel und damit im Schutz der Rolle machen. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen hat sich nach Schellers Angaben folgende Verlaufsform von Unterrichtsprozessen im Rahmen der szenischen Interpretation herausgebildet (verkürzt dargestellt): Nach der ersten Rezeption werden im Plenum Szenen als Standbilder dargestellt und gedeutet. Danach werden über Improvisationen und Habitusübungen Lebenszusammenhänge der Menschen gedeutet. Es erfolgt die Verteilung aller Rollen, die zum Schreiben von Rollenbiographien, zum Führen von Rolleninterviews, zum Präsentieren von Kleidung, Sprech- und Körperhaltungen und zur Darstellung von Alltagsverhalten und Beziehungen führen. Anschließend wird der Text vom Blatt abgelesen, nach Unterbrechungen werden eigene Gedanken eingefügt (Scheller 2003:303). Scheller verweist darauf, dass szenische Interpretationen bereits in den Fächern Deutsch, Kunst, Musik, Geschichte und Religion in allen Schulformen und Schulstufen durchgeführt werden (a. a. O.). Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache spiele die szenische Interpretation besonders bei der Erarbeitung von literarischen Texten eine Rolle (Tichy 2003:304).

Für Bergmann/Kroth bedeutet szenische Interpretation eine Form entdeckenden Lernens und eine mögliche Art der Literaturbetrachtung, die nicht nur die analytischen Fähigkeiten der Lernenden anspricht (Bergmann/Kroth 2002:7). Die Autorinnen nutzen diese Zugangsweise, um den Schülerinnen und Schülern innerhalb des Englischunterrichts motivierende Wege zu Shakespeare zu eröffnen. Dabei sehen sie die Unterschiede zu einer regulären Theateraufführung darin, dass die szenische Interpretation eine Beschränkung in der Darstellung bedeute. Es kann z. B. darum gehen, die Beziehungen einzelner Charaktere zu verdeutlichen oder bestimmte Ausdrucksmöglichkeiten zu untersuchen (a. a. O.)

Dieser Ansatz, szenische Interpretation als Alternative zu analytischen Zugangsformen



besonders zu Dramen zu verstehen, wird von Nünning/Surkamp für den Englischunterricht aufgenommen und ausführlich und übersichtlich aufbereitet (vgl. Nünning/Surkamp 2006:173ff.). Die neben der traditionellen Textanalyse der Gattung Drama existierenden alternativen, handlungsorientierten, spielerischen und kreativen Formen fassen die Autoren unter dem Terminus 'spezifische dramatische Formen der Textarbeit' (a. a. O.:173) zusammen. Die Überlegungen zum Einsatz dieser Formen beruhen auf der Erkenntnis, dass gerade die gattungsspezifischen Merkmale der Dramen zu einem spielenden Umgang einladen. Ihr Konzept nennen die Autoren *teaching plays*: das Konzept des spielenden Lernens im fremdsprachlichen Dramenunterricht. *Teaching plays* soll dazu anregen, neben der traditionellen Analyse szenischer Texte auch Aufführungen zu analysieren sowie das spielende Lernen durch dramatische Formen der Textarbeit zu erproben. Es gehe um den Einsatz spielerischer, szenischer und handlungsorientierter Unterrichtsformen, um dramenpädagogische Übungen und um schüleraktivierende Methoden sowie um den verstärkten Einsatz szenischer und dramatischer Verfahren bei der Umsetzung dramatischer Texte (Nünning/Surkamp 2006:143ff.). Die szenische Arbeit mit dramatischen Texten schaffe die Möglichkeit, die Wirkung von mimischen, gestischen, körpersprachlichen und paralinguistischen Phänomenen zu erproben. Der Vorteil des Theaterspielens in Bezug auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz bestehe darin, dass das sprachliche Handeln in eine konkrete Situation eingebunden ist (a. a. O.:144f.) An der szenischen Realisierung eines dramatischen Textes seien sprachliche und außersprachliche Zeichensysteme beteiligt, die Nünning/Surkamp auch mit 'Codes' bezeichnen. Als theatersprachliche Mittel bezeichnen Nünning/Surkamp Erscheinungen wie Tonfall, Gestik, Mimik, Körperhaltung und Gangart (a. a. O.:156). Die von Nünning/Surkamp vorgestellte Methode der szenischen Interpretation dramatischer Texte im Englischunterricht lehnt sich an den Ansatz von Scheller an. Es geht im Kern um den Einsatz darstellender Verfahren zur Interpretation eines Textes. Es komme zu einer Verkörperung einzelner Szenen durch die Lernenden, wodurch Literatur sinnlich erfahrbar, anschau- und erlebbar werde (Nünning/Surkamp 2006:179). Szenische Interpretationsverfahren wiederum werden in Form einzelner Übungen dargestellt und könnten als Schritte auf dem Weg zu einer szenischen Interpretation verstanden werden (für eine Übersicht siehe Nünning/Surkamp 2006:179ff.; für ausgewählte Beispiele siehe Surkamp 2007:15ff.).

'Szenisches Spiel' wird in der fachdidaktischen Literatur ebenfalls als 'dramatisches Spiel' bezeichnet und 'szenische Übungen' als 'dramatische Übungen'. Diese Begriffe werden im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr verwendet, da das Wort „dramatisch“ schon in der

Alltagssprache besetzt ist und eine nicht vorhandene Nähe zur Kunstform Theater suggeriert. Unter Improvisationen versteht Kurtz aufgabengebundene zielsprachige Sprechgelegenheiten, die an das Stegreifspiel im neusprachlichen Arbeitsunterricht (Mathes 1929; Walter 1931) erinnern und dem britischen *classroom drama* nahestehen, die konzeptionell aber vor allem an das anglokanadische und das amerikanische Improvisationstheater und die davon ausgehende weltweite Theatersportbewegung anknüpfen (Kurtz 2001:122).

In einer neueren Veröffentlichung definiert Kurtz 'Improvisationen' als "multiperspektivisch evaluierte und als *good practice* videografisch dokumentierte ,aufgabenbezogene' Sprechgelegenheiten, denen eine auf die schulische Alltagsrealität gerichtete Figurationstheorie fremdsprachlichen Lehrens und Lernens zugrunde liegt" (Kurtz 2006:130). Im Alltag steht dieser Begriff für ungeplantes, plötzliches Handeln. In der Theaterarbeit hingegen ist Improvisation eine Trainingsmethode in der Schauspielerausbildung oder eine eigene Spielform, "bei der weder der Zuschauer noch der Spieler weiß, was als Nächstes geschehen wird" (Siegemund 2003:139). In der Spiel- und Theaterpädagogik handelt es sich bei Improvisationen um die "Basisform der Spiel- und Theaterpädagogik" (a. a. O.). Dort soll sie beim Spiel mit Laien diesen helfen, zu persönlichem Ausdruck zu finden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Improvisieren in der Spiel- und Theaterpädagogik sowohl als Methode der Stückerarbeitung als auch als eigene Spielform (z. B. Improtheater) existiert (vgl. a. a. O.:137f.).

#### **4. Darstellendes Spiel**

Ein 1991 erschienener Beitrag in einem Sammelband zum Spiel und Theater in den neuen Bundesländern war überschrieben mit der Frage: Was ist das darstellende Spiel? (Hoffmann 1991). Eine umfassende Antwort ist im *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (Koch/Streisand 2003) zu finden. Dort lassen sich unter dem Stichwort "Darstellendes Spiel" (DS) u. a. folgende Hinweise finden: DS sei eine Bezeichnung für das Schulfach Theater, welches die traditionellen Unterrichtsfächer des Lernbereichs Ästhetische Bildung, Kunst und Musik ergänzt (Reiss/Mieruch 2003:67). Der Begriff 'DS' verweise einerseits auf die Darstellende Kunst und stelle damit eine Verbindung zu Tradition und Anspruch des Theaters her. Andererseits begrenze das Wort 'Spiel' die Reichweite des Begriffs und trenne das DS von den Produktions- und Verwertungsbedingungen der professionellen Theaterkunst und ihren Institutionen. Darstellendes Spiel besitze eine eigenständige pädagogisch-ästhetische Dimension. Darüber hinaus verweise der Begriff des Spiels im DS auch auf die darstellerische

Tätigkeit des Laienschauspielers (a. a. O.:68).

Der Begriff 'Darstellendes Spiel' ist laut Reiss/Mieruch seit den 1970er Jahren in Gebrauch, um die Arbeit der Laienspieler von der Arbeit der professionellen Schauspieler abzugrenzen. Ende der 1970er Jahre konnte auch eine Belebung der Schultheaterszene beobachtet werden. Es entstanden Schultheaterfestivals auf Länderebene; staatliche Lehrerfortbildungen zur Qualifizierung der Lehrkräfte zu Spielleitern wurden angeboten; die Verankerung von Darstellendem Spiel im Fächerkanon der Schule wurde über Modellversuche von den Ländern Hamburg, Bremen und Berlin in Angriff genommen. Darstellendes Spiel stelle heute einen wichtigen Teil der Schultheaterarbeit dar. Auf der Grundlage eigenständiger Lehr- und Rahmenpläne sei das Fach im regulären Stundenplan verankert und erfülle auch die schulischen Forderungen nach Benotung und Leistungsüberprüfung (a. a. O.:67f.).

Die Didaktik des Fachs Darstellendes Spiel gehe davon aus, dass die in den Lehrplänen und Kerncurricula verankerten Lernziele und Kompetenzen in der ganzheitlichen Arbeit an einem Theaterprojekt erworben werden können. Als Gegenstände des Darstellenden Spiels werden von den Autoren mit Bezug auf aktuelle Rahmenpläne genannt: Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Welt unter dem Aspekt der Theatralität, das Theater mit seinen Sachgebieten, dessen Bereiche und Inhalte wie theatrale Ausdrucksträger, Theaterformen und Organisation sowie theaterwissenschaftliche Aspekte. Darstellendes Spiel beschäftige sich dabei vor allem mit Theater als Kunstform, gleichzeitig stelle das Fach aber ein wesentliches Handlungs- und Erlebnisfeld dar zur Einübung sozialer Verhaltensweisen und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (a. a. O.:68).

Im Zentrum des Unterrichts stehe das Theaterprojekt einer von einem Spielleiter angeleiteten Gruppe. Ziel sei in der Regel eine Aufführung vor Publikum. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernten im Verlauf der Arbeit am Projekt, wie Theater entsteht, welche Zeichensysteme es verwendet und wie man sich der Ausdrucksmittel des Theaters bedienen kann. Grundlage für dieses Vorgehen sei die Überzeugung, dass Menschen im Prozess des Theaterspielens ihre eigene Lebenssituation, ihr Verhalten und ihre gesellschaftliche Rolle in der Auseinandersetzung mit der fremden Rolle spielerisch reflektieren und sich dabei diese Rolle anverwandeln können. Für die Praxis in der Schule bedeute dies, dass Jugendliche aus dem Zentrum ihres Empfindens und Denkens heraus agieren sollten. Auch wenn im Darstellenden Spiel Selbstausdruck, Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit und Selbstbewusstsein, Gruppenprozesse und Kooperationsvermögen ausgesprochen wichtig sind, so müsse doch eine Abgrenzung zu therapeutischen Verfahren erfolgen. Die einbezogenen Verfahren rechtfertigten sich im Rahmen von institutionalisiertem Unterricht nur mit der

Arbeit der Gruppe an der ästhetischen, künstlerischen Gestaltung einer Bühnenaufführung für ein Publikum (a. a. O.:68). Es gibt aktuelle Überlegungen, das Schulfach Darstellendes Spiel in das Fach Theater umzubenennen (aus einem Brief von Peter Klammer, Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel Berlin, vom 25. März 2009).

## **5. Theaterpädagogik und Dramapädagogik**

Die grundlegende Aufgabe eines Theaterpädagogen besteht laut Worsch (1996) darin, eine Gruppe anzuleiten, die mit den Mitteln des Theaters arbeitet. Dabei sei ein bewusster und geschulter Umgang mit Inszenierungspraktiken unerlässlich, da Theaterpädagogik weder Selbstfindungsprozesse auslösen noch eine Schauspielerausbildung ersetzen möchte (Worsch 1996:1455ff.). Vielmehr setze die Theaterpädagogik auf Ziele, die durch das Rollenspiel erreicht werden können, wie z. B. "Vorbereitung, Prognose und Prüfung von Situationen", "Perspektivenwechsel und besseres Verständnis anderer Ansichten", "Verbesserung der Spontaneität", "Anregung und Beurteilung persönlicher Handlungsabläufe" und Erprobung von Alternativen (a. a. O.:1462). Die Arbeitsfelder und Einsatzorte eines Theaterpädagogen seien vielfältig. Sie reichten von der Vor- und Nachbereitung von Vorstellungen an professionellen Theatern über spielpädagogische und sprachfördernde Angebote in Kindergärten und Grundschulen zur Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit und der Förderung des Sozialverhaltens, die Mitarbeit in außerschulischen kulturellen Bildungseinrichtungen, an Ferienfreizeiten und Animationsangeboten in Urlaubszentren, aber auch im sozialen Bereich in Integrations-, Präventions- und Resozialisierungsprojekten bis zum Einsatz im therapeutischen Bereich und in den Gesundheitsberufen (Worsch 1996:1455ff.).

Ein weiteres Betätigungsfeld für Theaterpädagogen befindet sich in der Wirtschaft beim Training und Coachen von Führungskräften sowie beim "Einsatz des theaterpädagogischen Instrumentariums zur Verbesserung der innerbetrieblichen Kommunikation oder der Vorbereitung komplexer Veränderungsprozesse innerhalb eines Betriebes" (Rademacher 2003:30) bis hin zu Schauspiel und Regiearbeit im Rahmen eines Unternehmenstheaters (a. a. O.; vgl. auch Dörger/Nickel 2005:132). An Schulen vollziehe sich Theaterpädagogik "sowohl im Rahmen eines eigenständigen Unterrichtsfaches als auch innerhalb von Theaterarbeitsgemeinschaften und Projektwochen" (Rademacher 2003:29f.)<sup>16</sup>. An Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen dienen die Arbeitsfelder der Theaterpädagogik "sowohl der curricularen Entwicklung der Studien- und

---

<sup>16</sup> Diese Ansicht über einen Zusammenhang zwischen Theaterpädagogik und schulischem Theaterspiel wird nicht von allen Fachleuten geteilt.

Ausbildungsangebote zur Theaterpädagogin/zum Theaterpädagogen als auch dem Aufbau und der Erforschung der Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft" (a. a. O.:30).

*Drama in education* ist die Bezeichnung für ein methodisches Prinzip, das sich seit den 1950er Jahren in England entwickelt hat. Ziel sei es, mit den Schülerinnen und Schülern "über Drama einen Zugang zu den Themen der Zeit zu finden" (Göhmann 2003:80). Infolge internationaler Workshops von Dorothy Heathcote fand *drama in education* als Methodik Eingang in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen vor allem angelsächsischer Länder (z. B. USA, Kanada, Australien, Niederlande und Skandinavien). *Drama in education* nutze Theatertechniken für das Erreichen pädagogischer Zielsetzungen. Als soziale Unterrichtsform bzw. Lehr- und Lernform gehe es bei *drama in education* um ein interaktives Spiel von Teilnehmern mit dem Ziel der Bewusstwerdung und Reflexion ihrer eigenen sozialen Rollen im gesellschaftlichen Kontext (a. a. O.:81).

Laut Kempe/Winkelmann handelt es sich bei Dramapädagogik um "eine Lehr- und Lernmethode zur Vermittlung kognitiver, affektiver und sozialer Inhalte, die auf zwei wesentlichen Prinzipien beruht: Identifikation und Aufbau fiktiver Situationen" (Kempe/Winkelmann 1998:16f.). Die Schülerinnen und Schüler nähmen fremde Rollen an und identifizierten sich emotional und geistig damit. Sie schafften fiktive, aber in der Realität mögliche Situationen. Mithilfe dramapädagogischer Unterrichtseinheiten sollte die Persönlichkeit der Schüler entwickelt werden; diese sollten sensibler miteinander umgehen, durch Drama lernen sowie Verständnis für dramatische Ausdrucksformen erwerben (a. a. O.:17f.).

Im Unterschied zur Dramapädagogik sehen die Autoren die Ziele der Theaterpädagogik vor allem in der Schulung der Ausdrucksfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen durch das Medium Theater, was zu einer Schwerpunktsetzung auf das künstlerische Lernziel führt. Gemeinsam sei beiden, dass sie sich derselben dramapädagogischen Techniken und Spiele bedienen (a. a. O.:18).

Ronke folgt in ihrer Publikation dem Gedanken, dass dramapädagogische Übungen verbale und nonverbale Theatertechniken nutzen, die für den Fremdsprachenunterricht didaktisiert wurden und zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen eingesetzt werden. Den Gegensatz dazu sieht sie im Theaterspiel, welches eher produktorientiert ist und bei dem es eher um eine Aufführung vor Publikum gehe (Ronke 2004:106).

Unter dramapädagogischen Übungen werden bei Nünning/Surkamp 2006:175ff.) Übungen zusammengefasst, die ursprünglich aus der Dramapädagogik kommen. Sie förderten je unterschiedliche Aspekte des Theaterspielens und könnten so in verschiedenen Gruppen

eingeordnet werden.

Schewe vermerkt, dass sich die Begriffe 'dramapädagogisch' und 'theaterpädagogisch' zum großen Teil überlappen (Schewe 2001:335; siehe ausführlicher zu Schewes dramapädagogischem Konzept Kapitel 1.2.1). Er charakterisierte jüngst den Begriff 'dramapädagogisch' als "Bezeichnung für ganzheitlich orientierte Formen sprachlichen, literarischen und (inter)kulturellen Lernens, die aus der Begegnung zwischen den Bereichen Fremdsprachenvermittlung und Drama/Theater erwachsen" (Schewe 2007:10). Dieser Begriff sei in der Fachdiskussion deutschsprachiger Länder mittlerweile etabliert und fungiere als Oberbegriff für ein breites Spektrum prozess- und produktorientierter Unterrichtsgestaltung (a. a. O.).

In der Dramapädagogik sieht Sippel eine Wurzel der *simulation globale*. Drama und *simulation globale* hätten gemeinsam, dass sich alle Beteiligten freiwillig in eine fiktive Situation begeben und dabei unter Einsatz von Phantasie und Gestaltungswillen szenisch aktiv würden. Das spielerische Erleben unterschiedlicher Kommunikationssituationen werde als Erweiterung des Erfahrungshorizonts angesehen. Dabei werde angemessenes verbales und nonverbales Verhalten gefördert (Sippel 2003:72ff.). Der Unterschied zwischen *simulation globale* und Drama besteht laut Sippel darin, dass die Teilnehmer an einer *simulation globale* sie selbst bleiben, auch wenn sie in einer fiktiven Situation und unter anderen Namen agieren. Die für die Produktion und Rezeption von Theater typische doppelte Rolle des Darstellers (er ist gleichzeitig Figur und Schauspieler) entfällt damit. Während alle Handlungen auf dem Theater lediglich symbolische Bedeutung besitzen, gelte für die Teilnehmer an einer *simulation globale* die erschaffene Welt für die Dauer der Simulation als eigentliche Realität (Sippel 2003:72ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei Theaterpädagogik, Dramapädagogik und *drama in education* um den Einsatz von Theaterspiel zu unterschiedlichen, vor allem pädagogischen Zwecken innerhalb und außerhalb bildender Institutionen handelt. Während *drama in education* sich im angelsächsischen Raum entwickelt hat und eine Tradition verkörpert, bei der Theaterspielen in der Schule vor allem zum Zwecke der Persönlichkeitsentwicklung und des persönlichen Ausdrucks eingesetzt wurde, geht es bei der maßgeblich auf Schewe zurückzuführenden Dramapädagogik vor allem um den Einsatz von Theatermitteln zur Verbesserung der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten neben der Entfaltung der Ausdrucksmöglichkeiten der einzelnen Persönlichkeiten. Während die erstgenannten Ansätze vor allem ihren Einsatzort in Schule und Hochschule haben, verschiebt



sich das Betätigungsfeld von Theaterpädagogen eher auf den außerschulischen und Freizeitbereich an die Theater, in die Kindergärten, in den therapeutischen Bereich, in die betriebliche Weiterbildung und als Handlungswissenschaft in die Hochschulen. Eine Verbindung zwischen allen drei Ansätzen besteht darin, dass sie ähnliche Übungen, Methoden, Mittel, Verfahren und Techniken einsetzen, die im weitesten Sinne der Spielpädagogik und der Arbeit mit Schauspielern entnommen wurden und die für die je spezifischen Ziele anders aufbereitet werden. Ebenso wie die Einsatzorte können die Ziele dabei enorm divergieren.

## **6. Weitere Ansätze**

*Jeux dramatiques* (Weiss 1999) ist die Bezeichnung für eine gleichzeitige pädagogische und therapeutische Anwendung von Theaterspiel. Die *jeux dramatiques* nach Leon Chancerel entwickelten sich während der 1920er und 1930er Jahre in Frankreich als spielerische Improvisationen außerhalb des Theaters; sie sollten Kindern die Möglichkeit geben, durch Bewegung und Stimme ihre Gefühle, Beobachtungen und Wahrnehmungen auszudrücken und so ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern (Weiss 1999:12). Heute finden die *jeux dramatiques* Anwendung als eine Form der Selbsterfahrung für Erwachsene und im Rahmen der spielerischen Arbeit mit Kindern im schulischen und außerschulischen Bereich (in Freizeiteinrichtungen, pädagogischen, sozial- und heilpädagogischen Institutionen sowie im klinischen Bereich).

Für die Erwachsenenbildung sind die Ansätze der Psychodramaturgie Linguistique (PDL) (Dufeu 1992) und des *playback theatre* (Feldhendler 1991, 1993, 2005) von Bedeutung. Bei der PDL handelt es sich um einen seit Mitte der 1970er Jahre entwickelten und eng mit dem Namen Bernard Dufeu verbundenen ganzheitlichen fremdsprachigen Ansatz, bei dem Erwachsene vor allem in Intensivkursen die Kommunikation in einer Fremdsprache erlernen. Die Psychodramaturgie hat ihre Wurzeln in der Psychoanalyse und im Psychodrama nach Moreno. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommunizieren mit Masken, sind stark imitativ tätig und sehr von der Lehrperson abhängig (Sippel 2003:91). Der Ansatz zielt auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und deren Persönlichkeitsbildung ab (a. a. O.).

Das *playback theatre* entstand ursprünglich in New York bei Jonathan Fox und Jo Salas als eine Art Improvisationstheater. Teilnehmer geben individuelle Erlebnisse wieder, die von den Schauspielern sofort auf der Bühne umgesetzt werden. Seit den 1990er Jahren hat Feldhendler

das *playback theatre* als Methode für Fremdsprachenkurse (Französisch) und in der Lehreraus- und Weiterbildung weiterentwickelt (Feldhändler 2005:57).

Der Beginn von *theatre in education* liegt laut einer Beschreibung von Schewe (2003) im Jahr 1965 mit der Gründung der ersten TiE-Company am Belgrade Theatre in Coventry. Sie verfolge den Anspruch, pädagogisch relevante Theaterangebote für junges Schülerpublikum zu schaffen. Eine *Theatre in Education-Company* bestehe aus drei bis sechs professionellen Schauspielern, die oft auch ausgebildete Lehrer sind. Die Schauspieler seien gemeinsam mit dem Regisseur (evtl. auch unterstützt durch Theaterschriftsteller) an der Entwicklung eines TiE-Programms für Schulen beteiligt. Das hauptsächliche Ziel des Programms bestehe im Aufgreifen gesellschaftspolitischer und/oder fachlich relevanter Themen und deren Vermittlung durch ein anspruchsvoll inszeniertes Theaterstück, bei dem die Schülerinnen und Schüler den Handlungsverlauf mitsteuern dürfen. Die Aufführungen würden von Workshops flankiert, und didaktisch aufbereitetes Material werde für den Unterricht bereitgestellt. *Theatre in Education* bereichere den Unterricht in verschiedensten Fächern und unterstütze die Lehrkräfte, besonders die Drama-Lehrer und -Lehrerinnen (Schewe 2003:325).

Das definitorische Dilemma lässt sich nun folgendermaßen auf den Punkt bringen: Rollenspielen, Simulationen, szenischem und auch darstellendem Spiel werden Wirkungen im Bereich der Realität und gleichzeitig im Bereich der Fiktion zugeschrieben. Das Rollenspiel wird zwar stärker in der Realität verankert, das darstellende Spiel ist eher für die Fiktion zuständig. Trotzdem erfolgt keine scharfe begriffliche Trennung. Diese aber ist nötig, denn Verfahren können nicht gleichzeitig die Realität abbilden und eine fiktive Realität erschaffen. Ein Training für angemessenes Handeln in der Realität erfordert andere Maßnahmen und eine andere Sprache als die Vorbereitung einer Theateraufführung. Im ersten Fall ist die Sprache ein Kommunikationsmittel, das die möglichst eindeutige Informationsübertragung im Zusammenspiel mit körpersprachlichen Mitteln garantieren soll. Im zweiten Fall handelt es sich um Sprache als ästhetisches Zeichen, was eben gerade im Widerspruch zur vorfindlichen Realität steht. Das zum Einsatz kommende theatrale Mittel Sprache wird in Verbindung mit den anderen theatralen Mitteln so inszeniert, dass der Zuschauer eine Differenz zur Wirklichkeit beobachten kann. Deshalb kann Sprache nicht in ihrer in der Realität vorhandenen Form daherkommen, vielmehr erscheint sie verfremdet, übertrieben, im Kontrast zur Wirklichkeit. Das ist die Voraussetzung dafür, Sprache als ästhetisches Zeichen erleben zu können und nicht als ein Merkmal der Kommunikationsgewohnheiten der Menschen in der Realität. Eine effektive Vorbereitung realer Kommunikationssituationen hingegen zeichnet sich durch eine möglichst große Nähe zu realen Kommunikationssituationen aus: Die

Trainingssituation soll sich im Idealfall nicht von der realen Situation unterscheiden. Das aber würde zu einem äußerst langweiligen und befremdlichen Theatererlebnis führen. Das eine hat mit dem anderen nur insofern etwas zu tun, als die Sprache in realistischer und in ästhetischer Verwendung an ein und demselben Ort, nämlich im Körper produziert wird. Ihre Wirkabsicht ist aber auf der Bühne eine grundsätzlich andere als in der Realität.

Alle hier zusammengetragenen Definitionen zum Rollenspiel, zu den Simulationen, zum darstellenden Spiel und zum szenischen Spiel verschleiern diese grundsätzliche Verschiedenheit. Meines Erachtens ist es ein überfälliger Schritt, die Verfahren des Rollenspiels, des szenischen Spiels und des darstellenden Spiels definitorisch eindeutiger voneinander abzugrenzen: Rollenspiele und Simulationen üben im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in reale Kommunikationssituationen ein und erweitern das interkulturelle Wissen und sprachliche Handlungsoptionen. In Abgrenzung zum sich an realistischen Gegebenheiten orientierenden Rollenspiel bezeichnet szenisches Spiel zum einen Prozesse, die den kreativen Umgang mit Texten befördern und eine fiktive Welt erschaffen helfen (z. B. bei Rattunde 1993:107). Andererseits verweist der Begriff in der Lesart von Scheller auf eine Lernform, die Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Stellung in der Gesellschaft ermöglichen soll, ein neues Bewusstsein für ihre Situation zu erarbeiten (vgl. Scheller 1998:9ff.). Auch hier können literarische Texte den Ausgangspunkt bilden. Nur steht hier nicht die Erschaffung einer die Zuschauer überzeugenden fiktiven Welt im Mittelpunkt der Arbeit, sondern die Haltungen und Handlungen der Beteiligten im Wechsel von Spiel, Beobachtung und Reflexion. Eine Aufführung wird nicht angestrebt (Scheller 2003:303).

Beim darstellenden Spiel geht es hingegen vor allem darum, theatrale Zeichen bewusst zu nutzen, um eine theatrale Wirklichkeit herzustellen, die in einem Kontrast zur uns umgebenden Realität steht. Wichtigstes Ziel darstellenden Spiels ist es nicht, die Wirklichkeit nachzuahmen, in sie einzuüben, sie zu illustrieren oder Faktenwissen darüber zu vermitteln. Es geht vielmehr darum, Zeichen aus dieser Wirklichkeit zweckentfremdet einzusetzen und dadurch die Wahrnehmung der Zuschauer zu irritieren. Über diese Irritation werden Prozesse zur Dekodierung der theatralen Zeichen angeregt, was wiederum zu einem Nachdenken und zu Perspektivwechsel und Perspektivenkoordinierung in Bezug auf diese ausgestellte Realität führen kann.

Das szenische Spiel nimmt damit eine Mittelstellung zwischen dem Rollenspiel und dem darstellenden Spiel ein. Je nach Zielstellung kann es sich auf die Beeinflussung der Realität oder auf die Erschaffung eines fiktionalen Kontexts im Zusammenhang mit der Arbeit an Literatur konzentrieren. Im szenischen Spiel mit seiner Wandelbarkeit sehe ich auch die

größte Nähe zur Dramapädagogik bzw. zu *drama in education*.

Im Ergebnis der Literaturlauswertung entstehen folgende Definitionen:

### Darstellendes Spiel

'Darstellendes Spiel' ist die Bezeichnung für ein in der bundesdeutschen Schullandschaft ungleichmäßig verbreitetes Unterrichtsfach, das einen Beitrag zur Herausbildung theaterästhetischer Handlungskompetenz leistet. Bisher ist es am weitesten auf der gymnasialen Oberstufe verbreitet. In Berlin, Bremen und Hamburg ist es bereits möglich, im Fach Darstellendes Spiel eine Abiturprüfung abzulegen. Gleichzeitig verweist das darstellende Spiel auch in Abgrenzung zum Rollenspiel und zum szenischen Spiel auf Unterrichtsprozesse in unterschiedlichen Fächern, die die Herstellung einer fiktiven Realität unter Nutzung theatraler Mittel zum Ziel haben.

Bludau, M. (2000:15) unterscheidet vier Formen szenischen Spiels (die Pantomime, die Variation von vorgegebenen Dialogen, die Simulation bzw. das Rollenspiel, die Inszenierung vorgegebener dramatischer Texte), die ich mit Ausnahme von Rollenspielen und Simulationen sowie der Variation vorgegebener Dialoge alle dem darstellenden Spiel zuordnen möchte, denn sie sind vornehmlich an der Schaffung einer fiktiven Realität beteiligt. Darüber hinaus umfasst darstellendes Spiel, verstanden als ein Oberbegriff für alle darstellenden Aktivitäten und mit Darstellung von Handlungen vor Zuschauern unter Schaffung einer fiktionalen Realität verbundenen Aktivitäten vier weitere Formen:

- die Inszenierung nichtdramatischer literarischer Texte (z. B. Gedichte und Märchen)
- die Inszenierung nichtliterarischer Textsorten (z. B. Gebrauchsanweisungen und Zeitungsartikel)
- die Inszenierung von Adaptionen literarischer Textsorten
- die Inszenierung von Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler.

'Darstellendes Spiel' eignet sich als Oberbegriff für den Unterricht, da es die Begriffe 'Darstellung' und 'Spiel' vereint und sich damit vom professionellen Theater abgrenzen lässt. Es betont das Fragmentarische und das Spielerische, Erprobende.

### Dramapädagogik und dramapädagogische Übungen

Mit Rückgriff auf Schewe wird der Begriff 'dramapädagogisch' als "Bezeichnung für ganzheitlich orientierte Formen sprachlichen, literarischen und (inter)kulturellen Lernens, die

aus der Begegnung zwischen den Bereichen Fremdsprachenvermittlung und Drama/Theater erwachsen" (Schewe 2007:10), definiert. Dieser Begriff ist in der Fachdiskussion deutschsprachiger Länder mittlerweile etabliert und fungiert als Oberbegriff für ein breites Spektrum prozess- und produktionsorientierter Unterrichtsgestaltung (a. a. O.). Unter dramapädagogischen Übungen werden im Rückgriff auf Nünning/Surkamp Übungen zusammengefasst, die ursprünglich aus der Dramapädagogik kommen. Sie fördern je unterschiedliche Aspekte des Theaterspielens und können so in verschiedene Gruppen eingeordnet werden (Nünning/Surkamp 2006:175ff.).

### Drama in Education

*Drama in education* ist die Bezeichnung für ein methodisches Prinzip, das sich seit den 1950er Jahren in England entwickelt hat. Ziel ist es, mit den Schülerinnen und Schülern "über Drama einen Zugang zu den Themen der Zeit zu finden" (Göhmann 2003:80). *Drama in education* nutzt Theatertechniken für das Erreichen pädagogischer Zielsetzungen. Als soziale Unterrichtsform bzw. Lehr- und Lernform geht es bei *drama in education* um ein interaktives Spiel von Teilnehmern mit dem Ziel der Bewusstwerdung und Reflexion ihrer eigenen sozialen Rollen im gesellschaftlichen Kontext (a. a. O.:81). Damit befindet es sich inhaltlich in großer Nähe zur Definition szenischen Spiels nach Scheller und Nünning/Surkamp.

### Fremdsprachendidaktisch-theaterpädagogische Konzepte

Damit sollen in dieser Arbeit all diejenigen Konzepte bezeichnet werden, die in den Fremdsprachendidaktiken entwickelt wurden und die Integration theater- bzw. dramapädagogischer Elemente als einen konstituierenden Bestandteil enthalten.

### Improvisation

In der Theater- und Schauspielerausbildung steht Improvisation für eine grundlegende Trainingsmethode. Improvisationstheater bezeichnet aber auch eine eigene Spielform, die des Theatersports, bei der weder Schauspieler noch der Zuschauer wissen, was als Nächstes geschehen wird. Die Zuschauer machen Vorschläge und werden Zeuge eines unterhaltsamen Schaffensprozesses. In der Spiel- und Theaterpädagogik stellt die Improvisation die Basisform in der Arbeit mit Laien und Amateuren dar. In Improvisationen entwickeln die Spieler ihr eigenes Ausdrucksrepertoire und erfahren sich spielend neu (Siegemund 2003:138f.).

### Inszenierung

Eine Inszenierung bezeichnet sowohl den Probenprozess als auch die Aufführung eines Theaterstücks (Sack 2003:141f.).

### Rollenspiele und Simulationen

Es handelt sich beim Rollenspiel um eine Lern- bzw. Interaktionsform, die eine alltägliche, der gesellschaftlichen und privaten Wirklichkeit entnommene Welt im Spiel entstehen lässt und die zukünftiges sprachliches Agieren vorwegnehmen und einüben soll. Dabei ist sowohl ein unvorbereitetes, spontanes Vorgehen als auch eine vorausgehende sprachliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler möglich. In Bezug auf die Abgrenzung von Rollenspielen und Simulationen schließe ich mich der Einschätzung von Sippel (2003) an, dass es sich hierbei um Interaktionsformen handelt, deren Grenzen eher fließend sind und die sich besonders bei komplexen Rollenspielen (Legutke 1988) kaum voneinander abgrenzen lassen. Beide nehmen eine in der Realität erwartbare Situation vorweg, in der die Schülerinnen und Schüler sprachlich handelnd tätig werden müssen. Dabei unterscheiden sich Rollenspiel (isolierte, kürzere Kommunikationssituation) und Simulation (komplexe, länger andauernde Kommunikationssituation) vor allem in ihrer Komplexität und zeitlichen Dauer voneinander.

### Szenische Interpretation/szenisches Spiel

Das 'szenische Spiel' und die 'szenische Interpretation' (Scheller) bezeichnen Lernformen, die im muttersprachlichen Deutschunterricht und in anderen Unterrichtsfächern z. B. zum handlungsorientierten Erschließen von Literatur eingesetzt werden. Der Begriff verweist in der Lesart von Scheller auf eine Lernform, die Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Stellung in der Gesellschaft ermöglichen soll, ein neues Bewusstsein für ihre Situation zu erarbeiten (vgl. Scheller 1998:9ff.). Auch hier können literarische Texte den Ausgangspunkt bilden. Nur steht hier nicht die Erschaffung einer die Zuschauer überzeugenden fiktiven Welt im Mittelpunkt der Arbeit, sondern die Haltungen und Handlungen der Beteiligten im Wechsel von Spiel, Beobachtung und Reflexion. Eine Aufführung wird nicht angestrebt (Scheller 2003:303). Somit nimmt das szenische Spiel eine Mittelstellung zwischen dem Rollenspiel und dem darstellenden Spiel ein. Je nach Zielstellung kann es sich eher auf die Beeinflussung der Realität oder auf die Erschaffung eines fiktionalen Kontexts in Zusammenhang mit der Arbeit an Literatur konzentrieren. Im



szenischen Spiel mit seiner Wandelbarkeit sehe ich auch die größte Nähe zur Dramapädagogik bzw. zu *drama in education*.

### Theater in der Schule

Dies ist ein wenig spezifizierter Begriff, der sich sowohl auf das Theaterspielen im Schulfach Darstellendes Spiel als auch in der Freizeit oder in anderen Fächern als Form des entdeckenden Lernens und der kulturellen Teilhabe beziehen kann.

### Theaterspielen

Es handelt sich um einen nicht weiter spezifizierten Oberbegriff für alle Formen der professionellen und nichtprofessionellen Darstellung von Figuren und Handlungen vor Publikum, bei dem die Zeichen der uns umgebenden Welt eingesetzt und mit neuen Bedeutungen versehen werden.

### Theatre in Education

Der Beginn von *theatre in education* lässt sich auf das Jahr 1965 mit der Gründung der ersten TiE-Company am Belgrade Theatre in Coventry, Großbritannien, zurückverfolgen. Der Anspruch bestand darin, pädagogisch relevante Theaterangebote für ein junges Schülerpublikum zu schaffen.

### Theaterpädagogik

'Theaterpädagogik' dient vor allem als Sammelbegriff für die verschiedensten Tätigkeitsfelder von Theaterpädagogen: von der sprachlichen Förderung im Kindergarten über therapeutische und resozialisierende Bereiche (z. B. Gefängnistheater) bis hin zum Coachen von Führungskräften in Unternehmen. Theaterpädagogik ist außerdem die Bezeichnung für eine Handlungswissenschaft an der Hochschule.

### Theatersprachliche Mittel, theatrale oder theatralische Mittel

'Theatersprachliche Mittel', 'theatrale' oder 'theatralische Mittel' sind eine Bezeichnung für die spezifische Theatersprache, d. h. für die Zeichen, die das Theater zur Bedeutungserzeugung verwendet. Das Besondere an ihnen ist, dass all diese vom Theater verwendeten Zeichen in unserer Umwelt vorkommen und dass sie fast unbegrenzt miteinander austauschbar sind.

## Theaterformen (Übungen und Verfahren zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation)

Dieser Begriff stellt einen Oberbegriff dar für alle im kommunikativen bzw. kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht eingesetzten Übungsformen, die zur Vorbereitung und Durchführung schulisch inszenierter Kommunikation dienen und einen fiktiven Kontext schaffen helfen.

### **1.4 Begründungen und Ziele für den Einsatz des szenischen Spiels im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Englischunterrichts – Eine kritische Analyse**

Die in der Fachliteratur vorherrschende Motivation für die Einbeziehung von szenischem Spiel und entsprechenden Methoden in den Englischunterricht ist in der Regel ein in der einen oder anderen Hinsicht als defizitär beschriebener Fremdsprachenunterricht. Szenisches Spiel soll z. B. als Kompensation fungieren für einen kopflastigen und bewegungsarmen (Fremdsprachen-)Unterricht (Dougill 1987; vgl. auch Gipser 1995), für wenig motivierende Lehrbuchübungen ohne Kontext (Dougill 1987; Kurtz 1998, 2001) oder für ein ungünstiges Lernklima (Neumann-Zöckler 1981). Außerdem soll es den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit bieten, auch mimische, gestische und paralinguistische Mittel einzusetzen (vgl. für den Französischunterricht Rattunde 1993 und für den Englischunterricht Scherer 2005). Dougill (1987) betont sogar, dass dies Schülerinnen und Schülern über mangelnde fremdsprachliche Kompetenz hinweghelfen könnte. Darüber hinaus soll szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht nicht nur etwas kompensieren, sondern auch etwas liefern – wie z. B. Kontext, Motivation, Sprech- und Schreibimpulse, Texte, Übungen, methodische Verfahren sowie Gelegenheiten zur ästhetischen Verwendung von Sprache (vgl. z.B. Legutke 1998, 2006).

Verblüffend ist nicht nur die Vielzahl der Zielsetzungen, die dem theaterspielenden Fremdsprachenunterricht immer wieder zugedacht wird, sondern zuweilen auch deren Gegensätzlichkeit. Bei manchen Überlegungen soll das szenische Spiel bewirken, dass die Schülerinnen und Schüler für sich und als sie selbst sprechen (Leisinger 1966); in anderen Konzepten hingegen geht es gerade um die Übernahme einer fremden Rolle oder gar um eine Einfühlung (Surkamp 2001; Nünning/Surkamp 2003). Oft wird gewünscht, dass die Schülerinnen und Schüler in realen Situationen mittels szenischen Spiels auf die außerschulische sprachliche Realität vorbereitet werden (Kurtz 2001; Ronke 2005). Ein anderes Mal besteht der Vorteil des szenischen Spiels gerade darin, dass die Schülerinnen und Schüler eine fiktive Realität kreieren, die ihnen auch einen gewissen Schutz bietet (Löffler

1979; Huber 2003). Die Verwendung des Begriffes 'Als-ob-Realität' gibt Rätsel auf, weil er unterschiedlich definiert wird: als Abbildung der Wirklichkeit und als fiktive Realität, die sich gerade von der Wirklichkeit abhebt (Hentschel 2003:15ff.) oder als Raum, den sich jeder Sprachlerner beim Kennenlernen einer anderen Sprache und Kultur schafft (vgl. für DaF: Huber 2003).

Unterschiedliche Ansichten herrschen auch darüber, ob sich szenisches Spiel eher zum Training von spontanen oder von gelenkten mündlichen Äußerungen eignet, sowie generell über den Stellenwert von (schriftlich fixierten) Texten im Rahmen von unterrichtlicher Theaterarbeit (Heising 1991; Kurtz 2001). Wenige Konzepte favorisieren eine Aufführung im Fremdsprachenunterricht (Leisinger 1966; Scherer 2004), andere halten sie für entbehrlich (Maley/Duff 1985 für Englisch und Rattunde 1993 für Französisch), wieder andere sehen in der Aufführung vor allem eine Bestätigung für die Schülerinnen und Schüler.

Viele Konzepte gehen von der Sprache eines Theaterstücks, eines anderen literarischen Textes oder einer selbstentwickelten Bühnenvorlage aus (vgl. Scherer 2004; für DaF: Ronke 2004, 2005), seltener erfolgt ein erster Zugang über Körperhaltungen oder das Spiel (Bollinger 1999; Europäisches Kooperationsprojekt 2003; für Französisch: Bergfelder-Boos/Berger/Stolle 2004). Die überwiegende Mehrzahl der Ansätze hatte über die Jahre die Förderung der Kommunikation in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht mittels szenischen Spiels zum Ziel (vgl. Kochan 1974; Maley/Duff 1985, 2005; Sharim-Paz 1993; Glaap 1998; Kurtz 1998; Wilkening 1998). Es gibt auch Ansätze, Methoden aus dem therapeutischen Bereich auf den Sprachunterricht, vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung zu übertragen (z. B. Dufeu 1992; Feldhendler 1991, 1993). Simulationen und Planspiele haben mit szenischem Spiel gemein, dass an beiden Verfahren die Authentizität geschätzt wird (vgl. Ahrendt 1997; Sippel 2003).

Ein besonderer Vorteil des Theaterspielens wird darin gesehen, dass dabei beide Gehirnhälften aktiviert werden (Löffler 2002; vgl. auch Schiffler 2002). Das besondere, ganzheitliche Lernerlebnis (Gerdes 2000; vgl. auch Bludau M. 2000) wird vor allem durch mehrkanaliges Lernen ermöglicht (Mairose-Parovsky 2000). Laut Bach lässt sich Ganzheitlichkeit in Zusammenhang mit Lernprozessen aber weder als geschlossene Theorie noch als vorherrschendes Paradigma beschreiben (Bach 2005a). Dennoch gehen die existierenden ganzheitlichen Ansätze von einer Reihe von Gemeinsamkeiten aus (siehe Abb. 2).

- *task-oriented*: focus on meaning and authentic activities with real results;
  - *content-oriented*: focus on content that relates to the learner's existing world knowledge;
  - *process-oriented*: focus on awareness of the strategies and processes involved in language learning;
  - *product-oriented*: focus on activities promising real results;
  - *cognitive*: focus on language awareness combined with cultural awareness;
  - *multi-sensory*: focus on activities that encourage the use of visual, auditory, and kinesthetic inventories and skills;
  - *experiential*: focus on what the learner brings to the new learning context from his range of knowledge, feelings, fears and hopes;
- 
- *autonomous*: focus on the fact that the learners need to take control of their own learning and the strategies they employ;
  - *context-situated*: focus on the function of an activity and its context;
  - *group-situated*: focus on collaborative social interaction;
  - *authentic*: focus on activities that project real tasks leading to real, practical, immediate results;
  - *collaborative*: focus on the realization that all knowledge is socially constructed.

Abb. 2: Shared assumptions about 'holism' in foreign language learning (aus Bach 2005a:32f.)

Auch die Gleichsetzung von 'Theaterspielen' mit 'kreativer Tätigkeit' spielt in der Diskussion eine nicht unwesentliche Rolle. Phasen szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht erfüllen die Merkmale kreativen Unterrichts, wie sie von Caspari (2002) herausgearbeitet wurden. Diese Phasen sind gekennzeichnet durch eine offene Aufgabenstellung, die mehrere, auch originelle Lösungen zulässt. Einzelne und die Gruppe werden zu vielfältigen Lernprozessen angeregt, es sind sehr unterschiedliche kollektive und individuelle Ausdrucksformen möglich, und die Person wird als Ganzes angesprochen und einbezogen (Caspari 2002:18).

Über die Jahre wurden Formen szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht zunehmend als ideale Unterrichtsformen für handlungs- und prozessorientiertes Arbeiten betont, die einen authentischen Handlungsrahmen für sprachliche Äußerungen bereitstellen (z. B. Schewe 1993; Vollmer 1998; Kurtz 2001).

In Zusammenhang mit der Ausarbeitung der Handlungsorientierung als Ziel und Methode des Englischunterrichts haben Bach/Timm (2003) unterstrichen, dass dabei sowohl von Lehrern als auch von Schülerinnen und Schülern stärker sozial-affektive Eigenschaften gefordert sind

wie "Autonomie, Empathie, Engagement, Flexibilität, Kommunikationsbereitschaft und Mut zum kommunikativen Risiko (allgemein Kontaktfähigkeit und Kontaktfreude), Neugier, Offenheit für die Belange anderer, Toleranz, Kreativität, Risikobereitschaft und Bereitschaft zur Selbstverantwortung" (Bach/Timm 2003:8). Handlungsorientierung zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, dass es nicht mehr um ein behavioristisch geprägtes, in erster Linie auf Fehlerfreiheit abzielendes Lernen geht, sondern darum, dass die Schülerinnen und Schüler Inhalte, Gesprächsstrategien und sprachliche Ausdrucksmittel eigenverantwortlich erleben und erproben dürfen (a. a. O.).

Eine Hinwendung zu ästhetischen Unterrichtsgegenständen erfolgte im Fremdsprachenunterricht ebenfalls im Rahmen prozessorientierter und kritisch-reflektierender Mediendidaktik, wie sie vor allem Hellwig (1993), Gienow/Hellwig (1993, 1996a, 1996b) Blell/Hellwig (1996) und Blell/Kupetz (2005) vertreten, sowie im Zusammenhang mit der von Küster formulierten Frage nach der Bildungsbedeutung des Fremdsprachenunterrichts (Küster 2003, 2004). Küster sieht den grundlegenden Wert "kunsthaft verfasste[r] Medientexte, also vor allem Schöpfungen der bildenden Kunst und der Literatur", darin, dass sie "mit ihrer Mehrdeutigkeit Anreize für eine kognitiv-affektive Auseinandersetzung, welche Sprache freisetzt", bieten (Küster 2003:375). Einen ähnlichen Ansatz verfolgen Vertreter der prozessorientierten Mediendidaktik. Medien werden hier im Sinne einer Anregung zunächst zur prozessualen *Verarbeitung* von Information und Sprache verstanden, die mithilfe prozessorientierter Arbeitstechniken zu prozessualer *Erarbeitung* von Information und Sprache führt (Hervorh. i. O.; Gienow/Hellwig 1996:5). Wenngleich so neben Texten auch Skizzen oder Bilder entstehen können, soll die gesamte prozessorientierte Arbeit letztendlich vor allem der "Entwicklung produktiven Gebrauchs der Fremdsprache dienlich sein" (Gienow/Hellwig 1996a:5).

Kunstartige Medien regen im Lernenden individuelle Prozesse der Wahrnehmung und sprachlichen *Verarbeitung* an, die sich dann in Prozesse persönlicher *Spracherarbeitung* umsetzt und so subjektiv neue Texte hervorbringt (Blell/Hellwig 1996:8; Hervorh. i. O.).

Die Präsenz von Musik und bildender Kunst im Fremdsprachenunterricht bietet zahlreiche Hörerlebnisse und Sprechkanäle, von denen der Fremdsprachenunterricht profitieren kann (vgl. Blell/Hellwig 1996; Blell 1996, 2004; Küster 2003). Ähnlich Huber (2003) plädiert Badstübner-Kizik (2005) für die Schulung des bewussten Wahrnehmens (bewusstes Hinsehen, Zuhören, Fragenstellen) im Fremdsprachenunterricht mithilfe von Kunst und Musik. Sie bezeichnet diese Medien als "alte" Medien und bezieht sich auf die eben genannten Kompetenzen als "vergessene" Kompetenzen.

Das Theater als ein ebenfalls eher traditionelles Medium spielt in den bereits genannten Publikationen allenfalls in der Grundschule eine Rolle (vgl. Gienow/Hellwig 1996b). Dabei bereichern von jeher neben künstlerischen Bildern und Musik auch Theaterstücke den Fremdsprachenunterricht nicht nur um ästhetische Gegenstände, sie erweitern auch die Möglichkeiten des Einsatzes von Kunst. Das Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht bietet neben seiner Funktion als Sprech- und Schreibanlass oder als Schule der Wahrnehmung für die Schülerinnen und Schüler vor allem auch die Chance, selbst ein künstlerisches Theaterprodukt hervorzubringen.

Alle im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Englisch entwickelten Überlegungen und Konzepte zum Einsatz von Formen szenischen Spiels haben allerdings eines gemeinsam: Sie fragen nicht nach der Funktion und Wirkungsweise theatraler Mittel, wie Hentschel kritisiert.

Es scheint, als könne theaterpädagogische Arbeit sowohl Lernfortschritte in den unterschiedlichsten Unterrichtsfächern bewirken als auch erzieherische Ziele für den einzelnen und für die Gruppe/Gemeinschaft verwirklichen. Darüber hinaus scheint es möglich, mit theaterpädagogischen Mitteln auch Ziele im Bereich der politischen Bildung und Lösungen für gesellschaftspolitische Probleme anzustreben. Ansätze, die an theaterspezifische Qualitäten anknüpfen und diese zum Ausgangspunkt einer genuin ästhetischen Bildung durch Theaterspielen machen, sind allerdings nur vereinzelt anzutreffen. "Spiel", "Laienspiel", "Schulspiel", "Darstellendes Spiel" sind dann auch Bezeichnungen für eine Praxis, die den Bezug zu den ästhetischen Anforderungen des Theaters bewußt vermeiden möchte (Hentschel 1996:122).

Die Arbeit an der Fremdsprache bleibt bei den meisten Konzepten Ziel des Unterrichts und besitzt höchste Priorität. Lediglich am Rande wird auf die Wichtigkeit von körpersprachlichen Mitteln hingewiesen (z. B. Löffler 1979; Welscher-Forche 1999; Scherer 2004). Selten werden sie zum Gegenstand des Trainings gemacht. Noch seltener finden sich Anklänge an den ästhetischen Gebrauch der Sprache auf der Bühne (vgl. für den Französischunterricht Rattunde 1993 und Bergfelder-Boos/Melde 1993b). In den wenigsten Fällen wird umfassend reflektiert, dass Sprache nur ein theatralisches Gestaltungsmittel unter vielen ist.

Wie das erste Kapitel dieser Arbeit gezeigt hat, sind die Beziehungen zwischen szenischem und darstellendem Spiel und Fremdsprachenlernen vielfältig und blicken auf eine lange Geschichte zurück. Unterschiedliche Traditionslinien und Kontroversen führen zu den heute bestehenden mannigfaltigen Erscheinungsformen von szenischem Spiel in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen. Wie bereits beschrieben, entsprang und entspringt die Einbeziehung von Techniken und Verfahren aus dem Theaterbereich in den Fremdsprachenunterricht eher einer Defizitorientierung im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Es wird in der Regel gefragt, wie Techniken und Verfahren zur



szenischen Darstellung bestehende Schwierigkeiten überwinden helfen können, anstatt nach dem originären Bildungspotenzial von Theater zu fragen. Auch in Anlehnung an die Einflüsse des Rollenspiels und der Literaturdidaktik hat sich dieser pragmatische Zugriff erhalten. Theaterspielen dient im Englischunterricht nach wie vor in erster Linie der Sprachförderung oder der spielerischen Aneignung von Literatur. In jüngster Zeit geht es auch um die Einfühlung in eine andere Rolle zum Zweck des interkulturellen Lernens. Alle diese Erscheinungsformen instrumentalisieren das Theaterspielen und fragen in der Regel nicht oder nur am Rande nach den theatereigenen Gesetzmäßigkeiten und deren originärer Wirkung.

Die Aufgabe des folgenden Kapitels besteht deshalb darin, die im Bereich der Fremdsprachendidaktik einseitig pragmatischen Ansichten zur Funktion und Wirkung von szenischem Spiel um weitere Perspektiven zu ergänzen. Die theaterpädagogische Perspektive erhellt die vermutete Wirkung von szenischem und darstellendem Spiel im Freizeitbereich, die theatersemiotische Perspektive erschließt die Wirkung und Funktion von Theater auf der Grundlage der theatralischen Zeichen.

## **2 Das Theaterspielen und seine Bildungsbedeutung aus theaterpädagogischer und theatersemiotischer Sicht**

In diesem Kapitel wird die eher pragmatische Sicht auf den Nutzen und die Funktion von Formen szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht um eine theaterpädagogische und eine theatersemiotische Sichtweise ergänzt.

In Abschnitt 2.1 geht es um die besondere Funktion von Theater in theaterpädagogischen Arbeitsfeldern und die besonderen Bedingungen, die Theater für seine Wirkung braucht. Abschnitt 2.2 arbeitet die Besonderheiten des Zeichensystems Theater heraus, auf denen die originäre Wirkung der Kunstform Theater beruht. Beide Perspektiven stehen zum Teil im Widerspruch zu der von der fremdsprachigen Theaterarbeit reklamierten Nützlichkeit schulischen Theaterspiels. Im Gesamtzusammenhang der Arbeit wird in diesem Kapitel das Theaterspiel in seiner spezifischen Bildungsbedeutung und das Theater als ein besonderes Zeichensystem, das diese spezifische Art von Bildung erst ermöglicht, untersucht, um im fünften Kapitel die Funktion und Wirkungsweise von Theaterspiel im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel näher bestimmen zu können.

### **2.1 Die besondere Aneignung von Welt durch das Theaterspielen und seine Bildungsbedeutung aus theaterpädagogischer Sicht**

Genauso wie andere Künste, stellt Schlünzen (1998a) im Rahmen schulischen Theaterspiels

fest, bietet das Theater eine spezifisch künstlerische Sicht auf die Welt, die sich von der Alltagssicht genauso unterscheidet wie von der wissenschaftlichen Sicht. Theater könne durch Stilisierung, Zeichengebung und Abstraktion eine eigene, andere Welt schaffen. Eine weitere Besonderheit des Theaterspielens bestehe in seiner Unmittelbarkeit. Die Zuschauer erlebten die Handlung "in Echtzeit" mit, sie erlebten Körper und Stimme der Schauspieler als Mittel der Gestaltung, und sie würden in die Kommunikation einbezogen. Diese Mehrdimensionalität setze sich fort in den doppelt vorhandenen Darstellern, d. h. einmal als Figur und einmal als sie selbst, und in der doppelten Wirklichkeit, d. h. einer szenischen "Wirklichkeit" auf der Bühne und einer beabsichtigten Wirkung beim Publikum. In die Theaterwirkung fließe mit ein, dass es sich in der Regel um eine Gruppenleistung handelt und dass die Schauspieler und Schauspielerinnen zusätzlich zu den darstellerischen und sprachlichen auch mit bildnerischen, rhythmischen und melodischen Elementen arbeiten (Schlünzen 1998a:4f.).

Hentschel, eine einflussreiche Vertreterin der universitären Handlungswissenschaft Theaterpädagogik, sieht die Besonderheiten des Theaters u. a. in Folgendem: Bei einer Theateraufführung handle es sich um eine Form direkter Kommunikation, befinden sich doch Sender und Empfänger zur selben Zeit am selben Ort. Das Ereignis einer Theatervorstellung sei unwiederholbar, da es lediglich für die Dauer einer Aufführung für ein bestimmtes Publikum stattfindet. Auch mithilfe der technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten lasse sich das Ereignis in allen Details nicht wiederholen. Das Theater sei wie keine andere Kunstform abhängig von der aktuellen geistigen und körperlichen Verfassung der Beteiligten und von ihren situativen Wahrnehmungs- und Verstehensbedingungen (Hentschel 1996:137f.). Bei der Aufzeichnung einer Theateraufführung mithilfe der Videotechnik verliere diese ihre Dreidimensionalität, ihren unmittelbaren Bezug zu den Zuschauern und die als Illusion daher kommende Übereinstimmung<sup>17</sup> von gespielter Zeit und Handlungszeit und damit einige ihrer wesentlichen, die Gesamtwirkung erzielenden Elemente:

Die Einmaligkeit und Nichtreproduzierbarkeit des Theaterereignisses, die auf unmittelbarer Anwesenheit der (spielenden und zuschauenden) Akteure beruhen, lassen sich auch durch technische Aufzeichnungsmöglichkeiten nicht hintergehen. Technische Aufzeichnungsmöglichkeiten sind lediglich Hilfsmittel der Erinnerung. Dieser "flüchtige" Charakter des Theaterereignisses ist Grundbedingung der Rezeption, erschwert aber das alltägliche und das wissenschaftliche Reden über das Rezipierte. Gleichzeitig wird es aber dadurch, mehr als andere Kunstformen, für die Rezipienten – und stärker noch für die Produzenten – einem Erlebnis vergleichbar, das von der

---

<sup>17</sup> Das Theater „rafft“ die Zeit mit seinen eigenen Mitteln. Im klassischen Theater sollte z. B. die Handlungszeit einen Tag umfassen, aber es wurde nicht einen ganzen Tag gespielt.

körperlichen Anwesenheit im Augenblick des (ästhetischen) Erlebens nicht zu trennen ist (Hentschel 1996:135).

Die theatrale Kommunikationsstruktur zeichne sich durch eine Doppelschichtigkeit aus. Nicht nur die Spielenden seien doppelt vorhanden – und zwar einmal als sie selbst und einmal als Bühnenfiguren –, auch die verwendeten Zeichen wie Bühnenraum, Requisiten, Kostüme, gesprochene Worte und Sätze existierten zum einen als "Wirklichkeit des Bühnenraumes", also "als Materialien und Äußerungen des Schauspielers", und zum anderen als "Wirklichkeit des Spiels" (Hentschel 1996:139). Aus dieser Doppelung erwächst auch die Fähigkeit von Theater, alltägliche Zeichen mit nichtalltäglichen Bedeutungen zu versehen und somit festgefahrene Wahrnehmungs- und Denkstrukturen aufzubrechen (Hentschel 1996:138f.). Später führt Hentschel aus, dass vielleicht vor allem an dieser Stelle von bildender Wirkung gesprochen werden kann (a. a. O.:249).

Die Spezifik des Theaters ergebe sich demnach aus der Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt<sup>18</sup> und aus der zeitlichen und räumlichen Identität von Rezeption und Produktion. Die Wirkung von Theater hänge entscheidend davon ab, dass sowohl Zuschauer als auch Darsteller diese erzeugte Wirklichkeit, diesen Als-ob-Zustand, für die Dauer der konkreten Vorstellung akzeptieren und sich entsprechend verhalten. Es handle sich hier um eine bewusste Vereinbarung. Auch wenn hier eine fiktive Situation entsteht, sei dies nicht gleichbedeutend mit "unwirklich" oder "unernsthaft" (Hentschel 1996:141). Vielmehr werde im Spiel eine eigene theatrale Wirklichkeit erzeugt (a. a. O.:141 f.).

In ihrer Arbeit "Theaterspielen als ästhetische Bildung" setzt sich Hentschel dezidiert mit dem Phänomen der Vereinnahmung des Theaters durch außerästhetische Zielsetzungen auseinander und untersucht den Bildungsgehalt von Theaterspielen im Rahmen theaterpädagogischer Prozesse. Dabei stellt sie fest, dass ästhetische Bildung, sobald sie pädagogisch oder politisch vereinnahmt wird, ihre besondere Qualität verliert (a. a. O.:69). Mit den Mitteln des Theaters würden zwar weitreichende Ziele angestrebt, die entsprechende Praxis bleibe aber auf einem bescheidenen Niveau (a. a. O.:122). Ihre Arbeit versteht Hentschel als Versuch, einen Ansatz ästhetischer Bildung innerhalb der Theaterpädagogik zu entwickeln. Ausgangspunkt für ihre Argumentation ist die Überlegung, dass die Ausweitung des Gegenstandsbereichs ästhetischer Erziehung auf allgemeine Wahrnehmungsphänomene (wie in kunstpädagogischen Ansätzen der 1960er und 1970er Jahre sowie in postmoderner Absicht vorgenommen) ungeeignet ist, um die besondere Qualität künstlerischer Objekte und

---

<sup>18</sup> Es geht hier um die Wirkungen der doppelten Anwesenheit des Spielers auf der Bühne: als Darsteller und als Figur. Die Spielenden erfahren sich als Subjekt, Objekt und Material des künstlerischen Prozesses, indem sie

Ereignisse für den Bildungsprozess zu erfassen (a. a. O.:69). Wichtig für ihren Ansatz ästhetischer Bildung innerhalb der Theaterpädagogik erscheint Hentschel, dass er nicht von einer vorab bestimmbar Vorstellung vom Subjekt und möglichen, durch das Theaterspielen zu erreichenden allgemeinen Bildungszielen ausgeht. Sie möchte den umgekehrten Weg nachzeichnen. Ausgehend von der besonderen Materialität der Kunstform Theater und den spezifischen Erfahrungen, die der produktive Umgang mit dieser Kunstform vermittelt, sollen mögliche, dadurch initiierte Bildungsbewegungen beim gestaltend tätigen Subjekt aufgezeigt werden (a. a. O.:72).

Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, inwiefern Theaterspielen als bildend anzusehen ist, unterscheidet Hentschel nach eingehender Untersuchung historischer und gegenwärtiger theaterpädagogischer Ansätze drei Arten von Legitimation für den Einsatz theaterpädagogischer Mittel:

1. Die anthropologische Begründung, die davon ausgeht, daß der Bereich Spiel und Theater wesensmäßig zum Dasein des Menschen gehöre und damit als unverzichtbarer Bestandteil bzw. Inbegriff der menschlichen Bildung anzusehen sei (Hentschel 1996:123).

Hier handelt es sich laut Hentschel um einen Ansatz, der Theater als allgemeines Lebensgefühl auffasst und Fragen der theatralen Gestaltung in den Hintergrund treten lässt. Die Arbeit nach diesem Ansatz zielt oft auf die allgemeine Bildung der Sinne, und dies werde oft verstanden als Kompensation zur vorherrschenden Ausbildung des Verstandes im gegenwärtigen schulischen Unterricht. Es gehe hier nicht in erster Linie um die produktive und rezeptive Auseinandersetzung mit dem Kunstereignis Theater. Ästhetische Bildung werde gleichgesetzt mit der Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit und sei somit weitgehend identisch mit jeder Form von Erziehungs- und Bildungsbemühungen (a. a. O.:124; vgl. auch Huizinga 1994 zum *Ursprung der Kultur im Spiel*).

2. Die kulturpädagogische Begründung, wobei der Begriff "kulturpädagogisch" hier im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Weitergabe der in den Bildungsgütern bewahrten kulturellen Werte an die nächste Generation verstanden wird. Nach diesem Verständnis geht es um eine Erziehung zur Kunst, konkret zum Verständnis der dramatischen und theatralen Kunst (Hentschel 1996:123).

Dieser Ansatz zielt laut Hentschel auf die Vermittlung von Kenntnissen über Theater, dessen Formen und Geschichte, im Sinne einer 'Medienkunde'. Der Gegenstand der Auseinandersetzung beschränke sich häufig auf die dramatische Kunst als Gattung der Literatur. In diesem Zusammenhang bestehe häufig eine normative Vorstellung von Kunstwerken, deren Inhalte mittels geeigneter Interpretationsverfahren zu entschlüsseln sind.

Hentschel argumentiert, dass diese Form der "Erziehung zur Kunst" (a. a. O.:123) nicht gänzlich abgelehnt werden soll, dass sie aber nicht identisch mit ästhetischer Erziehung ist. Kulturell-ästhetische Alphabetisierung sei eine wichtige Aufgabe bei der

Vermittlung eines Verständnisses für die Zeichen der Kunst, deren Lesbarkeit unter den Bedingungen einer segmentierten Gesellschaft, in der ästhetische Zeichen nicht mehr homolog mit der kulturellen Realität verstanden werden können, nicht selbstverständlich ist (a. a. O.:125).

Aber auch hier betont sie, dass die Befähigung, ästhetische Zeichen zu lesen, nicht gleichbedeutend mit ästhetischer Bildung ist.

3. Die sozialisationstheoretische Begründung, die das Subjekt des Bildungsprozesses und seine für zukünftiges gesellschaftliches Handeln notwendigen Qualifikationen in den Mittelpunkt stellt und theaterpädagogische Methoden als Mittel ansieht, den Menschen mit diesen Qualifikationen auszustatten. Diese Auffassung lässt sich auf die Formel der "Erziehung bzw. Bildung mittels Theater" bringen (Hentschel 1996:123).

Bei diesem Ansatz werde das Theaterspielen dadurch legitimiert, dass es sich um die Übung theatralen Ausdrucks in Hinblick auf gesellschaftliche Anwendungssituationen, nämlich auf die Präsentation des Selbst, handelt. Ziel sei die Befähigung der Heranwachsenden, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, was mit politischem, ökonomischem und privatem Darstellungs- und Verhandlungsgeschick in Beziehung gesetzt wird (a. a. O.:126). Die theoretische Begründung für einen bildenden Wert von Spiel und Theater erfolgt auch hier außerästhetisch. Deutlich wird das daran, dass die Inhalte weniger von ästhetischen als von soziologischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Kriterien bestimmt seien (a. a. O.:128). Theaterpädagogische Verfahren ließen sich in diesem Zusammenhang als "Mittel der Sozialisation" (a. a. O.) ansehen.

Die gestalterische Bearbeitung dieser Themen mit darstellerischen Mitteln soll Einsichten in abstrakte gesellschaftliche Zusammenhänge und eine Antizipation von Handlungsmöglichkeiten vermitteln (a. a. O.:128).

Hier handle es sich wieder um eine Instrumentalisierung ästhetischer Erfahrung für gesellschaftliche Zwecke. Diese Vermischung von ästhetischer und sozialer Wirklichkeit führe darüber hinaus zu einer Ausweitung des Begriffs der ästhetischen Bildung auf Erscheinungen der allgemeinen Lebenspraxis und -gestaltung, erkennbar an der Forderung nach Erfahrungs- und Situationsbezogenheit der Inhalte (a. a. O.:129). Dieses Primat nichttheatraler Zielsetzungen im Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik führe in der Folge zu einer Vernachlässigung theaterästhetischer Ausdrucksmittel und Kriterien der Gestaltung innerhalb dieser Ansätze (a. a. O.:131).

Auch die klassische bildungstheoretische Vorstellung einer Überwindung gesellschaftlicher Zerfalls- und Entfremdungserscheinungen durch die ästhetische Bildung des Einzelnen

unterzieht Hentschel in diesem Zusammenhang der Kritik. Die mit der ästhetischen Bildung einhergehenden Kompetenzen könnten nicht fraglos auf andere, außerästhetische Praxisfelder der Gesellschaft ausgedehnt werden. Die Absicht, Theaterspielen als Kompensation einer einseitig intellektuell ausgerichteten Institution Schule zu legitimieren, weist Hentschel<sup>19</sup> als Wissenschaftlerin, die sich dezidiert mit dem Bildungspotenzial von Theaterspielen aus theaterpädagogischer Sicht auseinandersetzt, zurück. Auch die komplexen Anforderungen an die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit im Rahmen des Theaterspielens bedürften bestimmter Voraussetzungen und müssten entwickelt werden. Nur bei oberflächlicher Betrachtung könne angenommen werden, dass das beim Theaterspielen praktizierte Verwandeln in verschiedene Figuren auf eine sich rasch wandelnde Gesellschaft mit flexiblen Individuen vorbereiten kann. Ästhetische Erfahrungen lassen sich laut Hentschel nicht linear in sozial wünschenswerte Kompetenzen ummünzen (a. a. O.:248ff.).

Die wenigen Ausnahmen von der Instrumentalisierung des Theaterspielens für außerästhetische Zwecke verbinden sich laut Hentschel mit den Namen Luserke und Brecht. In den von Brecht und Luserke vertretenen Ansätzen beruhe die bildende Wirkung des Theaters nicht in der Belehrung über bestimmte Inhalte, die mit theatralen Mitteln dargestellt werden, sondern in der Erzeugung und Gestaltung einer szenischen Realität. Hier wirken die besonderen Erfahrungen der Spieler mit einer "als-ob'-Wirklichkeit" bildend, die nicht in ein Abbildverhältnis zur Realität gesetzt wird (a. a. O.:130).

An die Stelle der Darstellung und Repräsentation einer außerästhetischen Realität und des Verweisens auf diese tritt das Hervorbringen einer theatralen Wirklichkeit in jedem Augenblick von Produktion und Rezeption (Hentschel 1996:130).

Auch in den 1990er Jahren beobachtet Hentschel Ansätze, die die Orientierung an den Bedingungen theatralen Gestaltens als wesentlichen Maßstab theaterpädagogischer Praxis ansehen (a. a. O.:131). Laut Hentschel kann Theater seine bildende Wirkung nur entfalten, wenn es sich nicht primär von außerästhetischen Zielsetzungen leiten lässt. Dort setzt auch ihre Kritik am Unterrichtsfach Darstellendes Spiel an.

Hentschel hat beobachtet, dass Darstellendes Spiel nach wie vor seinen Gegenstand nicht ernst nimmt:

Ansätze, die an theaterspezifische Qualitäten anknüpfen und diese zum Ausgangspunkt einer genuin ästhetischen Bildung durch das Theaterspielen machen, sind allerdings nur vereinzelt anzutreffen (a. a. O.:122).

---

<sup>19</sup> Hentschels Monographie verfolgt das Ziel, einen Ansatz ästhetischer Bildung innerhalb der Theaterpädagogik zu entwickeln. Dabei wird versucht, „beide für den Bildungsprozeß konstitutiven Seiten zu berücksichtigen, das heißt, er [der Ansatz – H. W.] will sowohl den spezifischen Sinneserfahrungen des Subjekts im produktiven Umgang mit der Kunstform Theater Rechnung tragen als auch der eigentümlichen Materialität der Kunst des Theaters“ (Hentschel 1996:70).



In der Regel wird das Theaterspielen auch im Unterrichtsfach selbst immer noch häufig mit außerästhetischen Zielsetzungen verbunden.

'Darstellendes Spiel' ist nach Ansicht von Hentschel im Verein mit anderen Begriffen eine Bezeichnung, die "den Bezug zu den ästhetischen Anforderungen des Theaters bewußt vermeiden möchte" (a. a. O.:122). Damit verweist Hentschel auf den dem Schulfach Darstellendes Spiel immanenten Widerspruch, der auch den anderen künstlerisch-ästhetischen Fächern eigen ist.

Es gilt, dass – je nach Schwerpunktsetzung – sowohl die Gegenstände als auch die Inhalte und die Zielsetzungen der Arbeit im Fach Darstellendes Spiel sowie die Methoden differieren können. Kristallisationspunkt aller Akzente ist die Entscheidung für eine am professionellen Theater und an der dramatischen Literatur orientierte oder an einer am Individuum und auf dieses zugeschnittenen Arbeit. Schlünzen entscheidet sich eindeutig für den letzteren, pragmatischen Ansatz, wenn er sagt: "Darstellendes Spiel findet für mich seine zentrale Begründung daher nicht in der Theaterkunst, sondern in der Selbstbildung der Kinder und Jugendlichen durch Theater" (Schlünzen 1998a:5).

Auch wenn für ihn die Schülerinnen und Schüler sowie die Gruppe in ihrer kunstpraktischen Tätigkeit wichtiger sind als die künstlerische Leistung, betont er doch, dass dies kein "Freibrief für ästhetische Anspruchslosigkeit" sein darf (Schlünzen 1998a:8).

Dieser Ansatz wird unter den meisten Praktikern favorisiert, erkennbar daran, dass die gängigsten Handbücher diese am Individuum orientierte und doch kunstbezogene Arbeitsweise unterstützen und die eher erfahrungsbezogenen Fortbildungen der Lehrerinnen und Lehrer auf diese Arbeitsweise vorbereiten. Ziel aller Bemühungen ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einer glaubwürdigen Darstellung zu führen. Diese Glaubwürdigkeit wird erreicht, indem die Schülerinnen und Schüler ein sie berührendes Thema mit von ihnen beherrschbaren theatralen Mitteln auf die Bühne bringen. Je nach Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, kann das Ergebnis in Thema und Mitteleinsatz sehr unterschiedlich sein.

Hentschel hingegen kommt zu dem Ergebnis, dass für sie die bildende Wirkung von Theaterspielen in einem 'Dazwischen' liegen muss. Das äußere sich zum einen in dem Umstand, dass der Spieler immer mit dem Konstituieren und Akzeptieren unterschiedlicher, nebeneinander möglicher Wirklichkeiten befasst ist. Eine zweite Grundvoraussetzung theatraler Gestaltung bestehe in der „Erfahrung des Doppels von Gestaltung und Erleben“ (a. a. O.:245), das in der künstlerischen Produktion nötige Gleichgewicht zwischen gestaltenden und subjektiv erlebten Momenten.

Weder geht es nur um subjektive Expressivität im Sinne bloßer Selbstdarstellung noch ausschließlich um distanziertes Darstellen durch das Anwenden einer theatralen Formensprache (Hentschel 1996:246).

Es handelt sich hier um die Wirkungen der doppelten Anwesenheit des Spielers auf der Bühne: als Darsteller und als Figur. Die Spielenden erfahren sich als Subjekt, Objekt und Material des künstlerischen Prozesses, indem sie mithilfe ihres eigenen Körpers agieren.

Da das künstlerisch gestaltete Zeichen im Falle des Theaterspielens nicht ablösbar von den Zeichenproduzenten ist, bleibt das Bezeichnende (Spieler) im Bezeichnenden (Figur) immer anwesend (Hentschel 1996:247).

Auch die zeitlich-räumliche Gegenwart aller am theatralen Kommunikationsprozess Beteiligten berge für die Spieler die einzigartige Möglichkeit, die Nichtdarstellbarkeit von Wirklichkeit zu erfahren. Alle Vorgänge fänden nicht unmittelbar auf der Bühne statt, sondern es müssten Zeichen z. B. für Leiden, Tod und Trauer gefunden werden. Diese Zeichen seien niemals identisch mit dem Bezeichneten. In der Folge lernten die Spieler die grundsätzliche Zweiwertigkeit jeder Zeichenverwendung zu durchschauen, was auch als ein Kompetenzzuwachs im Umgang mit neuen Medien angesehen werden kann (a. a. O.:247f.).

Indem die szenische Aktion den Prozeß der Konstitution von Wirklichkeit durch theatrale Zeichen erlebbar macht, verweist sie auf die Unmöglichkeit der Abbildung von Realität (Hentschel 1996:247).

Eine weitere Ambiguitätserfahrung bestehe in der Fähigkeit, sich auf Erfahrungen immer wieder neu einzulassen, bei gleichzeitiger Bewahrung der Erfahrung des Vorausgegangenen und im Wissen um die zukünftigen Entwicklungen. Die Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und zur Selbstreflexion spielten ebenfalls eine wichtige Rolle in diesem Prozess (a. a. O.:244ff.).

Allerdings lässt sich beobachten, dass "der Erarbeitung und Präsentation eines theatralen Ereignisses sowohl ästhetische als auch soziale Qualitäten eigen sind", welche deutlich werden, wenn man die "Besonderheiten theatralen Gestaltens untersucht" (a. a. O.:116). Hier wird Hentschels Vorgehen nochmals deutlich: Nicht die Verfolgung von außerästhetischen Zielsetzungen lässt das Theaterspielen seine Potenziale entfalten; vielmehr entfaltet Theaterspielen seine Wirkung – die beobachtbar ist und die auch sozial sein kann – wenn man es nicht mit vorherbestimmten Zwecken überfrachtet.

Diese Art der Argumentation ist nachvollziehbar und vom Standpunkt der Theaterpädagogik berechtigt. Gerade das theaterpädagogische Arbeits- und Betätigungsfeld ist gekennzeichnet von einer Fülle außerhalb der ursprünglichen Domäne von Theater liegenden Anforderungen (vgl. Kapitel 1.3. zur Definition von Theaterpädagogik). Darum soll die Argumentation von Hentschel hier auch nicht grundlegend infrage gestellt werden. Allerdings kann die von

Hentschel vertretene, weitestgehend zweckfreie Herangehensweise an das Theaterspielen nicht ohne Weiteres auf die gegenwärtigen schulischen Verhältnisse übertragen werden. Deshalb wird in den Kapiteln 3 (zum Unterrichtsfach Darstellendes Spiel) und 5 (zum bilingualen Unterrichtsfach Darstellendes Spiel) ein Bezug zu Hentschels Argumentation hergestellt.

## **2.2 Die Besonderheiten des Theaters als kulturelles Zeichensystem aus Sicht der Theatersemiotik**

Fischer-Lichte (1988) beschreibt Theater als ein kulturelles System. Seine Funktion bestehe darin, mittels Herstellung von Zeichen Bedeutung zu erzeugen. Diese Bedeutungserzeugung erfolge nicht willkürlich, sondern auf der Grundlage eines bestimmten "Codes". Die Codes der unterschiedlichen kulturellen Systeme unterschieden sich u. a. durch ihre Stabilität voneinander. Während in unserem Kulturkreis der syntaktische Code der Sprache recht stabil ist, sei der Code der Mode häufigen Veränderungen unterworfen. Der eher instabile Code des Theaters soll angeben, was als theatralisches Zeichen gelten soll, welche Zeichen wie miteinander kombiniert werden können und welche Bedeutungen diesen Zeichen entspringen (Fischer-Lichte 1988:7ff.).

Das Theater gehöre zu den kulturellen Systemen, dessen Zeichen keine Gebrauchsfunktion denotieren<sup>20</sup> und das seine Bedeutung auf der Grundlage ästhetischer Codes erzeugt. Trotz dieser Gemeinsamkeiten mit den anderen Kunstgattungen stehe das Theater in Opposition zu diesen, wie sich aus seinen Charakteristika bzw. seiner spezifischen Beschaffenheit und seinen Produktions- und Rezeptionsbedingungen ableiten lässt:

- Theater existiert nur im Prozess der Herstellung. Es kann von seinen Produzenten, den Schauspielern, nicht abgelöst werden.
- Theater existiert nur in der Gegenwart, denn der an den Schauspieler gebundene Zeichenzusammenhang der Aufführung ist nur im Augenblick der Herstellung vorhanden.
- Produktion und Rezeption einer Theateraufführung verlaufen immer gleichzeitig und synchron.
- Eine Aufführung bedarf als konstitutiven Bestandteil immer der Zuschauer. Ohne Zuschauer findet keine Rezeption statt und ohne Rezeption kein Theater.

---

<sup>20</sup> Zu den kulturellen Systemen, die der Befriedigung primärer körperlicher Bedürfnisse dienen und deren Zeichen eine bestimmte Gebrauchsfunktion denotieren, gehören z. B. Kleidung, Essen, Geräte und Gebäude.

- Das Vorhandensein von Zuschauern verweist darauf, dass es sich beim Theater auch immer um ein öffentliches Ereignis handelt (a. a. O.:13ff.).

Die in dieser Kombination nur dem Theater eigenen Merkmale sollten es prinzipiell von allen anderen Kunstgattungen unterscheiden. Aus der Notwendigkeit des Vorhandenseins von Schauspielern und Zuschauern im Prozess der Bedeutungserzeugung lasse sich die folgende Definition von Theater ableiten: Person A verkörpert X vor einem zuschauenden S (a. a. O.:1988:16; vgl. auch Brook 1988:9).

Während in den anderen kulturellen Systemen Bedeutung erzeugt werde, indem primäre Zeichen hervorgebracht werden (z. B. die besondere Herrichtung von Menschen im Rahmen von Modetrends), "erzeugt das Theater Bedeutung, indem es Zeichen für die von den übrigen kulturellen Systemen hergestellten Zeichen produziert" (Fischer-Lichte 1988:19).

Die theatralischen Zeichen sind daher stets Zeichen von Zeichen, die dadurch charakterisiert sind, daß sie dieselbe materielle Beschaffenheit haben können wie die primären Zeichen, die sie bedeuten – eine Krone kann eine Krone, ein Kopfnicken ein Kopfnicken, ein Schreien ein Schreien bedeuten usf. Daraus folgt, daß ein besonders enger Zusammenhang zwischen Theater und Kultur bestehen muss – die Zeichen des Theaters kann nur verstehen, wer die von den kulturellen Systemen der es umgebenden Kultur produzierten Zeichen kennt und zu deuten vermag“ (Fischer-Lichte 1988:19).

Dieses reflektierende Moment, dass Kultur sich selbst gegenüber treten kann, werde dadurch ermöglicht, dass Theater immer auf die Zeichen zurückgreift, die in der Kultur ohnehin schon vorhanden sind. Das Theater verwende die Zeichen der anderen kulturellen Systeme, ohne sie jedoch in ihrer primären Funktion, für die sie ursprünglich hergestellt wurden, zu gebrauchen. Das Theater weise diesen Zeichen eine neue Funktion zu, und zwar diejenige, Zeichen von Zeichen zu sein (a. a. O.:20).

Die theatralischen Zeichen können sich (1) auf die bestimmte Weise des Agierens des Schauspielers, (2) auf sein spezifisches Äußeres und (3) auf den besonderen Raum beziehen. Die besondere Weise des Agierens werde beim Schauspieler durch kinesische (also mimische, gestische und proxemische), durch akustische (also linguistische und musikalische Zeichen und Geräusche aller Art) sowie paralinguistische Zeichen bestimmt. Das Äußere des Schauspielers werde durch die Maske, die Frisur und das Kostüm denotiert. Die Besonderheit des Raumes äußere sich in der Raumkonzeption, der Dekoration, den Requisiten und der Beleuchtung (a. a. O.:25ff.).

Geräusche	akustische	transitorisch	raum- bezogen
Musik			schauspielerbezogen
linguistische Zeichen			
paralinguistische Zeichen			
mimische Zeichen	visuelle	länger andauernd	raum- bezogen
gestische Zeichen			
proxemische Zeichen			
Maske			
Frisur			
Kostüm			
Raumkonzeption			
Dekoration			
Requisiten			
Beleuchtung			

Abb. 3: Theatralische Zeichen (Fischer-Lichte 1988:28)

Kinesische Zeichen seien all jene Zeichen, die durch Bewegungen hervorgebracht werden. Dazu gehörten die Zeichen der Gesichtsbewegungen (mimische Zeichen), z. B. Lächeln und Naserümpfen, Körperbewegungen ohne Positionswechsel (gestische Zeichen) und schließlich proxemische Zeichen, die sich auf die Bewegung im Raum, dem besonderen Theaterraum, beziehen (a. a. O.:25ff.).

Zu den akustischen Zeichen gehörten alle sprachlichen und musikalischen Zeichen des Schauspielers und alle Geräusche. Beim Sprechen würden die linguistischen Zeichen von paralinguistischen Zeichen (z. B. spezifische Stimme, Betonung, Tonhöhe, Lautstärke, Stimmfärbung usw.) begleitet, beim Singen bringe der Schauspieler linguistische und musikalische Zeichen hervor (a. a. O.:26).

Bei der Maske werde zwischen Schminkmaske und einer starren Maske unterschieden, die je eigene Funktionen haben (vgl. Fischer-Lichte 1988:100–111). Die gesonderte Aufzählung der Frisur habe ihren Grund darin, dass Frisur auf dem Theater auch als das 'Zeichen Haar' verstanden werden kann. Je nach Beschaffenheit des Haares könnten einer Person in der Gesellschaft oder einer Figur auf dem Theater unterschiedliche Eigenschaften zugesprochen werden. Das Kostüm stelle häufig das wichtigste und auffälligste Element der äußeren Erscheinung eines Schauspielers dar. Es liefere z. B. Informationen über die Rolle, die der Schauspieler verkörpert, kann aber auch auf Klimaregionen oder Jahreszeiten hinweisen oder auf eine bestimmte historische Periode, in der das Theaterstück anzusiedeln ist. Frisur und

Kostüm könnten z. B. Aufschluss über die Klassenzugehörigkeit einer Figur, den sozialen Status, die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, einer Berufsgruppe, einer Nationalität oder Region und zu religiösen oder politischen Kreisen geben. Sie könne auch für unterschiedliche Kunstauffassungen, besondere Situationen oder abweichendes Verhalten des Trägers stehen (siehe dazu ausführlich Fischer-Lichte 1988:111–129).

Die Bewegung im Raum werde vor allem durch die Raumaufteilung in einen Bereich für die Schauspieler und in einen für die Zuschauer bestimmt und gewöhnlich mit Raumkonzeption beschrieben. Der Raumabschnitt, in dem sich die Schauspieler bewegen, werde vom Bühnenbild bzw. der Dekoration (Objekte, die über einen längeren Zeitraum darin vorhanden sind), von Requisiten (Objekten, deren Lage, Gestalt und Aussehen eher Veränderungen unterliegen) und der Beleuchtung bestimmt (a. a. O.:27ff.).

In Bezug auf die Requisiten sei hervorzuheben, dass sie eine Sonderstellung unter den theatralischen Zeichen einnehmen, "weil die sie realisierenden Objekte auch als Elemente anderer theatralischer Zeichensysteme zu fungieren vermögen" (a. a. O.:151). Laut Fischer-Lichte wird z. B. ein Teil der Dekoration oder des Kostüms zu einem Requisit, sobald der Schauspieler daran bzw. darin eine Handlung ausübt. Die Hauptfunktion von Requisiten bestehe nämlich nicht darin, den Gegenstand darzustellen, sondern darin, den Gegenstand zu bedeuten. Dabei sei es gleichgültig, ob das Requisit überhaupt eine Ähnlichkeit mit dem bedeuteten Gegenstand aufweise. Ein mittelalterliches Schwert könne z. B. von einem einfachen Knüppel, von einem tatsächlichen Schwert oder von einem alten Hut bedeutet werden. Das Requisit kann auf bestimmte Situationen hinweisen, es kann symbolische Bedeutung haben, es kann auf eine Idee, eine Ideologie oder Weltauffassung verweisen, es kann Funktionen der Dekoration übernehmen und es kann vom Wort ersetzt werden, indem der Schauspieler den nicht vorhandenen Gegenstand nennt, anstatt ihn zu zeigen<sup>21</sup> (a. a. O.:151ff.).

Aus dem Ensemble der theatralischen Zeichen sollen im Folgenden die sprachlichen (linguistischen und paralinguistischen), die mimischen, die gestischen und die proxemischen Zeichen näher beleuchtet werden, da sie für das Laienspiel und im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb im Vergleich zu den anderen theatralischen Zeichen eine besonders wichtige Rolle einnehmen. Ausführliche Überlegungen zu den Funktionen dieser Zeichensprache waren bisher nicht Bestandteil fremdsprachendidaktischer Diskussion. In Zusammenhang mit der Konzeptionierung des bilingualen Sachfaches Darstellendes Spiel

---

<sup>21</sup> Hier liegt eine Quelle für vielfältige „Benennungsspiele“ im Sprachunterricht und beim Darstellenden Spiel.



gewinnen aber grundlegende Einsichten in die Funktion und Wirkungsweise theatralischer Mittel an Bedeutung. Deshalb sollen die wichtigsten Mittel im Folgenden ausführlich beschrieben werden.

## **Die sprachlichen Zeichen**

### Linguistische Zeichen

Das Zeichensystem Sprache als gebräuchlichstes, vielseitigstes und komplexestes Kommunikationssystem findet in nahezu allen bekannten Theaterformen (Ausnahme: Pantomime und Ballett) Verwendung (Fischer-Lichte 1988:31).

Fischer-Lichte weist darauf hin, dass Sprache stets auf drei Ebenen Bedeutung erzeugt: auf der Subjektebene, auf der Beziehungsebene und auf der Objektebene. Alles was gesagt wird, könne also als ein Zeichen sowohl für den Sprecher und seine spezifischen Bedingungsfaktoren als auch für die Beziehung des Sprechers zu dem oder den übrigen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern, als auch für einen bestimmten Sachverhalt verstanden werden (a. a. O.:33).

Die wichtigste Funktion der Sprache auf dem Theater bestehe darin, dass ein Schauspieler für eine Figur spricht. Bezogen auf die Figur könnten die sprachlichen Zeichen auf dem Theater dieselben Funktionen ausüben wie in der das Theater umgebenden Kultur: Sprache könne auf der Subjektebene Zeichen sein für Herkunft, Alter, Geschlecht, soziale Stellung, Geisteszustand, Gemütsverfassung, Gefühle, Wünsche, Willen und augenblickliche Stimmung der Figur. Auf der intersubjektiven Ebene enthüllten linguistische Zeichen die Beziehungen von Figuren untereinander. Auf der Objektebene könnten sich sprachliche Zeichen auf einen Sachverhalt beziehen. Diese könnten ihrerseits wieder mit Figurenbeziehungen, mit dem Handlungsablauf der Szene oder mit dem Gesamtzusammenhang der Theateraufführung in Verbindung stehen (a. a. O.:33ff.).

Sprache könne auf der Grundlage der unbegrenzten Bedeutungserzeugung alle übrigen nichtsprachlichen Zeichensysteme auf dem Theater ersetzen. Eine Ausnahme bildeten die gestischen und proxemischen Zeichen, da im Normalfall der Schauspieler auf der Bühne anwesend sei und seine gestischen und proxemischen Zeichen automatisch für den Zuschauer wahrnehmbar seien<sup>22</sup>(a. a. O.:31ff.).

Wenn es in den Worten des Schauspielers dämmert, das Schlagen der Nachtigall zu hören ist und der Gesang heimkehrender Bauern, ohne daß eine entsprechende Beleuchtung, entsprechende Geräusche und Musik eingesetzt werden, so ist alles dies

---

<sup>22</sup> Auch wenn eine Figur auf der Bühne augenscheinlich nichts tut, wirkt dies als Zeichen.

für den Zuschauer dennoch zu sehen und zu hören, weil die Worte es seiner Vorstellung als wahrnehmbar übermitteln. (Fischer-Lichte 1988:35)

Sprache könne auf dem Theater nicht nur mit Worten, sondern auch mit den graphischen Zeichen der Schrift realisiert werden, die entweder als Teil der Dekoration fungieren (z. B. Spruchbänder, Wandaufschriften) oder als Dekoration selber (z. B. ein Schild mit der Aufschrift 'Wald') (a. a. O.:36).

Fischer-Lichte stellt zusammenfassend fest, dass Sprache auf dem Theater aufgrund ihrer Fähigkeit, unbegrenzt Bedeutung zu erzeugen, ganz allgemein in den verschiedensten Funktionen zu verwenden ist, auch wenn sie in bestimmten Theaterformen keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt (a. a. O.:35f.).

### Paralinguistische Zeichen

Die paralinguistischen Zeichen stellen nach Fischer-Lichte eine Verbindung zwischen den linguistischen und den nonverbalen Zeichen (mimisch, gestisch, proxemisch) dar. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, auf welche Art und Weise paralinguistische Zeichen in einer gegebenen Kultur und auf dem Theater Bedeutung erzeugen. Unter paralinguistischen Zeichen sollen hier in Anlehnung an Fischer-Lichte all diejenigen Zeichen verstanden werden, die weder linguistische noch musikalische, noch nicht vom Menschen stammende vokale Laute darstellen. Diese paralinguistischen Zeichen ließen sich in drei Kategorien aufteilen: Ausgehend von einer Unterteilung der paralinguistischen Zeichen in stimmliche und nichtstimmliche Qualitäten ließen sich die nichtstimmlichen wiederum in Kombinationszeichen (treten immer in Kombination mit den linguistischen Zeichen auf) und in nicht sprachbegleitende Zeichen aufspalten. Die nicht sprachbegleitenden Zeichen gruppiert Fischer-Lichte nun wiederum in Lachen und Weinen auf der einen Seite und sprachersetzende Laute wie "hm" auf der anderen Seite (Fischer-Lichte 1988:39).

Während in der theaterumgebenden Kultur die stimmlichen Qualitäten (z. B. männlich–weiblich, tief–hoch) in der Regel etwas über die betreffende Person aussagten, fungierten diese Qualitäten auf der Bühne als Zeichen. So könne der Umstand, dass eine Schauspielerin in einer männlichen Rolle ihre Stimme nicht verstellt, entweder Ausdruck einer spezifischen, auf Illusionen verzichtenden Theaterkonzeption sein oder, in Zusammenhang mit anderen Zeichen, eine Betonung der femininen Seite der männlichen Figur. In jedem Fall werde die Diskrepanz zwischen Figur und Stimme zu einem Zeichen (a. a. O.:40).

Die meisten paralinguistischen Zeichen träten in Kombination mit den linguistischen Zeichen auf, sodass sich auch bei diesen die Bezugsebenen des Objekts, der Intersubjektivität und des Subjekts unterscheiden lassen. Mithilfe von Betonung und Pausen werde z. B. eine

Gliederung der Rede vorgenommen, die die Bedeutung des linguistischen Zeichens verändern kann. Um zu ermitteln, welcher Sprechakt vom Sprecher realisiert wird, sei die Satzmelodie entscheidend, die z. B. auf einen Fakt oder eine Frage verweist, was an der ebenen, steigenden oder fallenden Tonhöhe abzulesen ist.<sup>23</sup> Der Akzent weise wiederum auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, einer regionalen Gruppe oder einer fremden Nationalität hin<sup>24</sup> (a. a. O.:40ff.).

Lachen, Weinen und Schreien seien weder sprachbegleitend noch sprachersetzend und stellten somit einen Sonderfall dar. Sie erschienen als Ausdruck von Emotionen und regelten ebenfalls die Interaktion. Von besonderer Bedeutung für das fremdsprachige Theaterspiel erschienen auch die Anwendungsregeln der betreffenden umgebenden Kultur. Diese regelten, in welchen Situationen derartige Gefühlsausbrüche angemessen oder unangemessen sind und wann sie voll oder abgeschwächt ausgelebt werden dürfen.<sup>25</sup> Das Theater biete eine Spielfläche, auf der die diesbezüglichen gängigen Konventionen außer Kraft gesetzt werden können (a. a. O.:45ff.).

Im vorliegenden Zusammenhang soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass das Theater natürlich auch eigene paralinguistische Codes ausbilden kann, die sich vom paralinguistischen Code der umgebenden Kultur abheben (a. a. O.:44ff.).

### *Die kinesischen Zeichen*

#### Mimische Zeichen

In Bezug auf die mimischen Zeichen soll hier lediglich auf einige Kernpunkte verwiesen werden, die alle in Fischer-Lichte (1988:48ff.) ausführlich nachzulesen sind. Das menschliche Gesicht bringe ununterbrochen Zeichen hervor, denen verschiedene Bedeutungen zugesprochen werden können. Auch für die mimischen Zeichen gelte, dass es wie für alle Zeichen in der Gesellschaft bestimmte Regeln ihrer Anwendung gibt. Auf dem Theater könnten mimische Zeichen genauso wie die paralinguistischen Zeichen übertrieben, untertrieben, neutral oder als Maske zum Einsatz kommen. Unser Gesichtsausdruck werde im Alltag häufig von Verstellungsregeln bestimmt. Untersuchungen hätten ergeben, dass mimische Zeichen in den verschiedenen Kulturen einen hohen Grad an Übereinstimmung

---

<sup>23</sup> Im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel ergeben sich hieraus Trainingsmöglichkeiten für die Intonation.

<sup>24</sup> Fischer-Lichte (1988:43) weist darauf hin, dass in Sprachgemeinschaften intersubjektiv übereinstimmende Regeln für die Hervorbringung und Interpretation der paralinguistischen Zeichen existieren, die sich auf das Subjekt des Sprechers beziehen (also z. B. Akzent). Es gilt m. E. darüber nachzudenken, ob hier nicht der Schlüssel zum Verständnis für die besondere Ausstrahlung oder irritierende Wirkung fremdsprachlicher Schauspieler in muttersprachlichen Stücken liegt.

<sup>25</sup> Hier ergeben sich interessante Ansätze für interkulturelle Betrachtungsweisen und für das Erforschen der

aufweisen, dass sich allerdings die Anwendungs- und Verstellungsregeln zum Teil beträchtlich voneinander unterscheiden (a. a. O.:48ff.).

Mimische Zeichen spielten allgemein als Übermittler von Emotionen eine wichtige Rolle. Allerdings seien mimische Zeichen in großen Theatersälen in der Regel nicht deutlich genug wahrnehmbar, können aber durch andere Zeichen kompensiert und ersetzt werden. Eine Besonderheit mimischer Gesten auf dem Theater bestehe darin, dass sich das Theater nicht an die Anwendungs- und Verstellungsregeln aus der umgebenden Kultur zu halten braucht. Eine weitere Besonderheit sei die, dass es auch in Bezug auf die mimischen Codes spezielle Theatercodes gibt, die erst erlernt werden müssen, will man deren Bedeutung entschlüsseln.

Wohl also kann das Theater andere Anwendungs- und Verstellungsregeln vorschreiben als die umgebende Kultur, wohl vermag es, die mimischen Zeichen entweder zu verfeinern oder übertreibend zu überintensivieren, es kann jedoch für den Ausdruck der Emotionen keine prinzipiell anderen mimischen Zeichen als die allgemein verbreiteten hervorbringen (Fischer-Lichte 1988:59).

### Gestische Zeichen

Von allen theatralischen Zeichen kann, nach Fischer-Lichte, das Theater am wenigsten auf die gestischen Zeichen verzichten. Charakteristisch für die gestischen Zeichen sei, dass jedes viele unterschiedliche Bedeutungen hervorbringen kann (z. B. kann die geballte Faust Ausdruck eines Krampfes, von Wut, einer Drohung oder eines Grußes sein). Da die geballte Faust keine Bedeutung an sich hat, lasse sich die Bedeutung der Geste lediglich aus dem Kontext erschließen. Im Gegensatz dazu besäßen Wörter auch unabhängig vom Kontext eine lexikalische Bedeutung. Die Körperbewegungen als gestische Zeichen würden auf dem Weg des sozialen Lernens erworben, seien demnach kulturabhängig und stellten jeweils nur eine Auswahl aus den potenziell möglichen Gesten dar<sup>26</sup> (Fischer-Lichte 1988:60ff.).

Sprachliche Zeichen seien demnach generell als Symbole zu deuten, während die Bedeutung von Gesten in jeder Situation neu hervorgebracht werden muss. Hier, in der fehlenden denotativen Bedeutung von Gesten, liege auch die Quelle für entsprechende Missverständnisse. Außerdem könnten sich die Gesten auf das von ihnen Gemeinte sowohl symbolisch (geballte Faust als Gruß), indexikalisch (geballte Faust als Ausdruck von Wut) oder ikonisch (geballte Faust als Zeichen einer Aggression) beziehen. Während sich sprachlich z. B. mithilfe von Konjunktionen höhere Abstraktions- und Denkprozesse

---

gültigen Verwendungsregeln in der jeweiligen Kultur.

<sup>26</sup> Hiermit ist ein Grund identifiziert, warum fremdsprachige Schauspieler vor allem über ihre Gestik fremd wirken. In weiteren Untersuchungen zum fremdsprachigen Theaterspiel sollte dieses Phänomen Berücksichtigung finden.

darstellen ließen, bleibe die Geste an konkrete, gegenwärtig ablaufende Prozesse gebunden. Es lasse sich eine Unterteilung in sprachbegleitende und sprachersetzende gestische Zeichen vornehmen (a. a. O.:65ff.).

Die Funktion der sprachbegleitenden Gesten bestehe vor allem in der Interpunktion (z. B. akzentuierende und gliedernde Gesten) und Illustration der Rede (z. B. räumliche Beziehungen bedeuten oder auf anwesende Subjekte zeigen). Die gestischen Zeichen träten zu den linguistischen in ein enges Wechselverhältnis. Die sprachersetzenden gestischen Zeichen hingegen könnten sich materialisieren als hinweisende Gesten (z. B. räumliche Demonstrativgesten), als ikonische gestische Zeichen (z. B. ein Haus durch die Giebedachform und Seitenwände andeuten) oder als Symbole (z. B. Lüge bei den nordamerikanischen Indianern durch Bewegung des Zeigefingers vom Mund aus in eine schräge Richtung). Besonders die Bedeutung der symbolischen gestischen Zeichen müsse im Grunde genommen wie eine Sprache gelernt werden. Dazu gehöre auch die Kenntnis über die Bildung von Syntagmen und gestischen Sätzen (a. a. O.:66 ff.; vgl. auch Graap 2001).

Insgesamt lasse sich zusammenfassen, dass die Verwendung von Gesten gesellschaftlich determiniert ist und die Angemessenheit der Verwendung unter anderem vom Alter, Geschlecht und sozialen Status bestimmt wird. Kleidung könne die Wirkung von Gesten unterstützen. Gesten hätten außerdem die Aufgabe, eine Unterscheidung nach sozialen Rollen vorzunehmen (z. B. Vater entwickelt beim Spielen mit seiner kleinen Tochter ein anderes Gestenrepertoire als in seiner Rolle als Chef). Außerdem könnten Gesten Auskunft über die körperliche Verfassung des Subjekts, den Geisteszustand, Stimmungen, Gemütsbewegungen und Emotionen geben. Dabei sei das gestische Verhalten zum Ausdruck von Emotionen kulturabhängig (z. B. wird sich bei Trauer auf die Brust geschlagen oder das Haar gerauft). Die Bedeutung von emotionsausdrückenden gestischen Zeichen lasse sich demnach nur für jeden Einzelfall erschließen (a. a. O.:71ff.).

In Bezug auf die Sprache und die paralinguistischen Zeichen stellt Fischer-Lichte fest, dass diese vom Gesichtsausdruck und von den Gesten unterstützt, modifiziert, antizipiert, neutralisiert, abgeschwächt werden können oder ihnen widersprochen werden kann. Des Weiteren fungierten Gesten als Zeichen der Eröffnung von Interaktion, sie regelten den weiteren Verlauf der Interaktion, und sie könnten ihn auch beenden. Sie spielten eine wichtige Rolle bei der Überredung und Beeinflussung anderer (a. a. O.:75ff.).

Hervorzuheben sei, dass besonders Gesten die Fähigkeit besitzen, andere theatralische Zeichen zu bedeuten und damit ersetzen zu können (z. B. das Flechten nichtvorhandener Zöpfe; a. a. O.:60ff.). Die gestischen Zeichen könnten also alle anderen Zeichensysteme auf

dem Theater ersetzen, während sie selbst jedoch durch kein anderes Zeichensystem über einen längeren Zeitraum ersetzt werden können (a. a. O.:88f.).

In Bezug auf die Gesten auf dem Theater soll hier abschließend vermerkt werden, dass sich die gestischen Codes wohl auf Codes gesellschaftlicher Gruppen gründeten, aber in den meisten Fällen spezifische theatrale Codes darstellten (a. a. O.:82).

### Proxemische Zeichen

Unter proxemischen Zeichen seien all diejenigen Zeichen zu verstehen, die sich entweder auf den Abstand zwischen den Interaktionspartnern und deren Veränderungen zueinander beziehen oder auf Zeichen der Bewegung durch den Raum. Der Abstand während einer Interaktion könne nur aus dem Kontext einer bestimmten Kultur als Zeichen gedeutet werden, da diese Abstände kulturellen Regeln (hinsichtlich der Kommunikationssituation und des Verhältnisses der Kommunikationspartner zueinander) unterliegen. Im Theater könne dieser Abstand zur Erzeugung von Bedeutung genutzt werden, genauso wie dies durch gezielte Bewegungen durch den Raum und auch durch die Art und Weise, wie die Bewegungen den Bühnenraum aufgliedern, erfolgen kann (z. B. Bewegung quer durch den Raum, parallel zur Rampe, senkrecht zur Rampe, symmetrische und asymmetrische Bewegungsabläufe). Der Bühnenraum könne einen abstrakten oder einen konkreten Ort darstellen (siehe ausführlich dazu Fischer-Lichte 1988:87–91).

### *Die Mobilität und Polyfunktionalität theatralischer Zeichen*

Die Besonderheit theatralischer Zeichen komme in ihrer Eigenart als mobile und polyfunktionale Zeichen zum Ausdruck. Die Mobilität solle den Umstand beschreiben, dass sich die theatralischen Zeichen fast unbegrenzt gegeneinander austauschen und ersetzen lassen (Regen kann z. B. durch Geräusche, Beleuchtung, Kostüm, Requisit, Gestik oder Worte bedeutet werden; Fischer-Lichte 1988:181f.).

Betrachten wir zum Beispiel einen Stuhl. In der Realität ist er vor allem zum Sitzen da. Ich folge der Auffassung von Fischer-Lichte, dass der Stuhl als theatralisches Zeichen hingegen in seinen Funktionen und Bedeutungen nicht begrenzt ist. Er kann zwar ein Sitzmöbel symbolisieren, denkbar ist aber auch ein Tisch, ein Bett, ein Fahrkartenschalter, ein Rollstuhl, ein Pferd, ein Rucksack oder gar ein Gefängnis.





Abb. 4: Potenzielle Bedeutungen von Stühlen auf der Bühne (Kopfbedeckung, Gefängnis und Rucksack)

Am Beispiel der Darstellung von Fußspuren lässt sich meiner Ansicht nach die fast unbegrenzte Austauschbarkeit theatraler Zeichen untereinander verdeutlichen. Nehmen wir an, der Darsteller von Robinson Crusoe möchte während einer Vorstellung zeigen, dass er Fußspuren im Sand entdeckt hat. Er hat die Möglichkeit, diesen Umstand sprachlich („Oh, Fußspuren!“), gestisch und proxemisch (der Darsteller schleicht über einen imaginären Strand, bückt sich und späht in den Sand) oder mithilfe einer Skizze (er hält wortlos ein Blatt Papier mit einem Fußabdruck in Richtung Publikum hoch) zu verdeutlichen.



Abb. 5: Möglichkeiten zur theatralen Darstellung von Fußspuren im Sand (Auswahl)

Ein theatralisches Zeichen ist mit Fischer-Lichte also nicht nur imstande, als Zeichen eines

Zeichens zu fungieren, das es materiell selbst darstellt, sondern auch als Zeichen eines Zeichens, das jedem beliebigen anderen Zeichensystem angehören mag. Während die Zeichen der übrigen Kunstgattungen zu ihrer Artikulation stets eines bestimmten Materials bedürften, könne auf dem Theater dagegen jedes beliebige Zeichen gegen eines aus einem anderen Zeichensystem ausgetauscht werden (Fischer-Lichte 1988:182f.).

Polyfunktional seien theatralische Zeichen insofern, als jedes Zeichen in der Lage ist, ohne jegliche materielle Veränderung unterschiedliche Zeichenfunktionen zu übernehmen. Ein Stuhl könne z. B. nicht nur in der Bedeutung eines Stuhles verwendet werden, er kann auch eine Treppe, einen Regenschirm oder einen feindlichen Soldaten bedeuten (a. a. O.:183). Innerhalb einer Aufführung träten diese Zeichen normalerweise simultan mit Zeichen einer oder mehrerer anderer Zeichensysteme auf. Somit spiele auch das Verhältnis der Zeichen untereinander im Prozess der Bedeutungskonstitution eine entscheidende Rolle. Diese gleichzeitig verwendeten Zeichen könnten sich gegenseitig bestärken und unterstützen, sie könnten sich widersprechen, oder sie könnten in keiner erkennbaren Beziehung zueinander stehen. Ihre Wirkung hänge auch davon ab, welchen Stellenwert sie in der gewählten Theaterform haben (a. a. O.:184ff.).

Die Bedeutung von Theater und von Theatralität lässt sich nun folgendermaßen zusammenfassen:

Das Theater realisiert diese seine Ästhetizität auf eine besondere, nur ihm eigene Weise, die wir mit dem Terminus Theatralität bezeichnen wollen. Es ermöglicht nämlich die Umgruppierung der Bedeutungen, welche den von den verschiedenen kulturellen Systemen hervorgebrachten Zeichen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit dieser Kultur zukommen, indem es diese Zeichen selbst – also heterogene Elemente der kulturellen Wirklichkeit wie den menschlichen Körper und die Objekte der Umwelt – als seine eigenen Zeichen, als theatralische Zeichen verwendet: d. h., dass es eine Umstrukturierung des Bedeutungsgefüges ermöglicht, indem es im Bühnenraum eine quasi-faktische Umstrukturierung des materiellen Zeichengefüges dieser Kultur vollzieht und dem Zuschauer präsentiert. Theater erzeugt also Bedeutung, indem es die von den heterogenen kulturellen Systemen hervorgebrachten Zeichen in ihrer Materialität gebraucht und die solcherart als theatralische Zeichen verwendeten "primären" Zeichen nach eigenen Regeln ausformt, gruppiert und miteinander kombiniert. [...] Denn indem Theater die materiellen Hervorbringungen der Kultur als seine eigenen Zeichen, als ästhetische Zeichen verwendet, macht es den Zeichencharakter dieser materiellen Hervorbringung bewußt und weist dergestalt die umgebende Kultur ihrerseits als bedeutungserzeugende Praxis in allen ihren heterogenen Systemen aus (Fischer-Lichte 1988:196f.).

Diese besondere Eigenschaft von Theater, nämlich die Theatralität, hat im weiteren Verlauf noch in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Bedeutung: Zum einen spielt Theatralität eine Rolle bei der Beschreibung der fachspezifischen Ziele und Kompetenzen des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel im nun folgenden Kapitel. Zum anderen – und das soll

in Kapitel 5 hergeleitet werden – liegt in der Theatralität des schulischen und bilingualen Theaterspiels ein Potenzial für interkulturelles Lernen im Sinne von reflexivem und von Differenzerfahrungen ausgehendem Lernen.

### **3 Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel**

Die vorangegangenen Abschnitte haben herausgearbeitet, dass Formen szenischen Spiels von jeher einen Platz im Fremdsprachenunterricht haben. Sie wurden und werden unter unterschiedlichen Zielstellungen eingesetzt.

Techniken und Verfahren des szenischen Spiels erfüllen in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht vor allem die Funktionen, Sprechanlässe zu liefern, schüler- und handlungsorientierte Übungsformen bei der Erarbeitung von Literatur bereitzustellen und motivierendes Lernen unter Einbeziehung von Motorik und Phantasie zu ermöglichen. Diese Methoden und Verfahren werden nicht explizit eingesetzt, um ästhetische Lernziele zu erreichen oder theaterästhetische Handlungskompetenz zu entwickeln, auch wenn vermutet werden kann, dass es durch das szenische Spiel einen Lern- und Erfahrungszuwachs in diesem Bereich gibt.

Erst im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel geht es im Kern um einen Zuwachs der für dieses Fach spezifischen Kompetenzen. Im folgenden Kapitel soll das Fach genauer untersucht werden. Die etwas ausführlichere Darstellung der Entwicklung des Faches zu einem Unterrichtsfach erscheint notwendig, weil wir es hier nicht mit einem "traditionellen" Unterrichtsfach zu tun haben. Das Fach ist relativ neu in der regulären Stundentafel der Schulen hierzulande, und es bedient sich einer modernen Methodik, indem die Arbeit im Fach in Form von Projektunterricht erfolgt (zu Projekten im traditionellen Fremdsprachenunterricht siehe Apelt 1993a, b). Diese junge Geschichte des Faches hat zur Folge, dass es kaum Literatur gibt, die die Fachentwicklung umfassend nachzeichnet und auf die an dieser Stelle verwiesen werden könnte.

Die Darstellung der grundsätzlichen Aufgaben, Ziele, Inhalte, Gegenstände und Arbeitsweisen des Faches stellt aber eine Voraussetzung dar, um seine Spezifika bei bilinguaalem Einsatz herauszuarbeiten. In diesem Kapitel geht es demnach um die Herausarbeitung der Besonderheiten des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel als Voraussetzung für die Herausarbeitung der Besonderheiten des bilingualen Sachfaches Darstellendes Spiel.

### **3.1      Entwicklungsimpulse für das Darstellende Spiel auf dem Weg zu einem eigenständigen Fach**

Darstellendes Spiel erhielt über die Jahrzehnte seiner Entwicklung Impulse aus verschiedenen Bereichen, so z. B. vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus an Bewegung und rhythmischer Gestaltung orientierten Strömungen wie dem Bewegungsspiel der Spielleiter Luserke und später Giffei (Hesse 2005:177, 2008:43f.). Daneben gab es Bemühungen, den Spieltext vornehmlich unter literarischen Gesichtspunkten und als Ausdruck der Literaturverehrung auf die Schulbühne zu bringen. Die Tendenz zur Aufführung ganzer, ursprünglich für das professionelle Theater verfasster Stücke mit Laiendarstellern wurde schon damals von einigen Fachvertretern als Überforderung der Schülerinnen und Schüler kritisiert (Hesse 2005:176).

Die Entwicklung von darstellendem Spiel zu einem Unterrichtsfach war von Anfang an aufgrund seiner Position zwischen Kunst und Pädagogik von einer Reihe von Disputen begleitet. So wollte Luserke das Theaterspiel der Laien streng von der Theaterkunst unterschieden wissen. Seine Aufführungen bezeichnete er dann auch als "Veranstaltungen", in denen die Spieler den Zuschauern keine Illusion vorgaukeln wollen (a. a. O.:249). Zu bestimmten Zeiten wurde die pädagogische Seite des darstellenden Spiels betont, zu anderen Zeiten stand die Besinnung auf die Gesetze der Kunst und des Theaters sowie die Betonung ästhetischer Qualitäten im Mittelpunkt. In den 1950er Jahren war im Laienspiel eine verstärkte Beachtung von Theatergesetzen und Theaterhandwerk zu beobachten. Diese Akzentverlagerung war auch ein Ergebnis der Begegnung mit ausländischen Spielgruppen, denen die ungleiche Gewichtung von Form und Aussage fremd war (a. a. O.:274f.).

Die bis in die 1970er Jahre hinein entstandenen Konzepte für das darstellende Spiel lassen sich in zwei Grundrichtungen einteilen: als Mittel des sozialen Lernens und als künstlerische Tätigkeit. Als soziales Lernen lässt sich darstellendes Spiel in allen Bildungs- und Unterrichtsprozessen einsetzen, als künstlerische Tätigkeit verlangt es nach einem eigenen Fach, in welchem die spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten gezielt geschult werden können (a. a. O.:379).

Den Vertretern der ersten Richtung ging es darum, Verhalten mittels Theaterspielen zu trainieren und somit die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Die Vertreter der künstlerischen Ausrichtung plädierten für eine Akzentverlagerung bei der Wahl der künstlerischen Mittel hin zu von Schülerinnen und Schülern zu bewältigenden Mitteln, damit auch das Laientheater zu einer ästhetisch überzeugenden Wirkung gelangen kann. In den Lehrplänen setzte sich hierzulande die Präferenz theatral-ästhetischer Aspekte durch,

auch abzulesen an der Arbeit auf eine Aufführung hin, die traditionell auf ästhetische Maßstäbe verweist (a. a. O.:393).

Parallel zu den bereits beschriebenen Entwicklungen als methodisches Verfahren im Fremdsprachenunterricht ist das Fach Darstellendes Spiel seit Ende der 1970er Jahre dabei, sich als Schulfach in der bundesdeutschen Schullandschaft zu etablieren. Dieser Prozess hat sich seit Beginn der 1990er Jahre auch auf die neuen Bundesländer übertragen, in denen es zwar bis zur Wiedervereinigung Deutschlands im Jahr 1989 und damit der de-facto-Übernahme des bundesdeutschen Schulsystems kein Schulfach Darstellendes Spiel gab, wo aber die Kinder mit Theaterspielen entweder im Deutschunterricht, in Arbeitsgemeinschaften oder in Jugendklubs sowie beim Besuch von Vorstellungen der staatlich geförderten Kinder- und Jugendbühnen oder der städtischen Theater in Berührung kommen konnten. Dennoch wurde das Laienspiel im Laufe der Jahrzehnte in der DDR mehr und mehr marginalisiert (vgl. Wardetzky 1991). (Vgl. Nickel 1991 zur Entwicklung des Darstellenden Spiels in der DDR.)

Zu den ersten Ländern, die Anfang bis Mitte der 1980er Jahre Darstellendes Spiel als Fach einführten, gehören Hamburg, Berlin, Bremen und Bayern. Mittlerweile gibt es in allen Bundesländern, mit Ausnahme von Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern, ein solches Unterrichtsangebot (teilweise erst im Modellversuch und an ausgewählten Schultypen und Schulen), wobei es auch Unterschiede in den Wahlmöglichkeiten im Verein mit anderen Unterrichtsangeboten sowie Varianten in der Bezeichnung gibt (z. B. heißt es in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen 'Darstellen und Gestalten'). Immer mehr Länder beteiligen sich auch an der Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel, welche durch die neu ausgearbeiteten Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Darstellendes Spiel (Kultusministerkonferenz 2006) unter Vorsitz von Joachim Reiss nun auch eine verbindliche Grundlage erhielt.

Die Lehrerbildung folgt dieser nunmehr zwanzigjährigen Entwicklung mit einigem Abstand. Fast alle Bundesländer bieten seit den 1990er Jahren über ihre Weiterbildungsinstitute umfangreiche Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen an, welche berufsbegleitend organisiert werden. Der Umfang beträgt je nach Land 250 bis 450 Ausbildungsstunden pro Kurs. Große Unterschiede bestehen auch in der Struktur, der Organisation und der Finanzierung der Weiterbildung. Die meisten aktiven Theaterlehrer und -lehrerinnen haben ihre Ausbildung in Form einer Fort- oder Weiterbildungsreihe erhalten (Reiss/Mieruch 2003:69; vgl. auch Schlünzen 2008).

Entscheidende Impulse erhielt der Prozess der Entwicklung von darstellendem Spiel zu einem Schulfach im Jahre 1985 durch die Initiierung des Schultheaterfestivals *Schultheater der*

*Länder*, dem einzigen bundesweiten Fachforum für Schultheater. Es handelt sich um ein thematisch ausgerichtetes Schultheatertreffen, das jährlich in einem anderen Bundesland je eine Schultheatergruppe pro Land und Fachleute zu Aufführungen, Diskussionen und Fachtagungen zusammenführt. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel (seit 2008 in "Bundesverband Theater in Schulen e. V." umbenannt) veranstaltet dieses Festival mit Unterstützung der Körber-Stiftung Hamburg und der Bundesländer aufgrund eines Kultusministerkonferenz-Beschlusses (a. a. O.:69).

Eine vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie, die mittels einer Totalerhebung in den Ländern Bayern, Hamburg und Saarland innerhalb von zwei Jahren eine gründliche Analyse der Prozesse und Ergebnisse schulischer Theaterarbeit vornahm, bildete die Grundlage für eine Expertentagung in Travemünde (Bundesarbeitsgemeinschaft 1992: Teil A und Teil B). Während die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 1992 in Travemünde noch um die Anerkennung des Fachs Darstellendes Spiel auch auf schulpolitischer Ebene rangen (Bundesarbeitsgemeinschaft 1992: Teil A und Teil B), gelang es sieben Jahre später, Vertreter aus den Kultusministerien der Länder auf einer Konferenz zu versammeln und Empfehlungen zusammenzustellen, die geeignet waren, die Einführung des Faches in allen Bundesländern und auf allen Schulstufen zumindest ideell zu unterstützen. Die Empfehlungen zielten konkret auf die Einführung des Fachs Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe in den Jahrgängen 11–13 ab und auf die Erarbeitung von entsprechenden Lehrplänen in jedem Bundesland (Darstellendes Spiel im Unterricht 1999).

Von Bedeutung im Prozess der Einführung des Fachs ist die Anerkennung seiner besonderen Leistungen, die von den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern im Jahre 1999 unter der Überschrift "Der besondere Beitrag des Darstellenden Spiels zur schulischen Bildung" so formuliert wurden:



## **B. Statements der Fachtagung zum Thema**

### **„Der besondere Beitrag des Darstellenden Spiels zur schulischen Bildung“**

1. In langjährigem Fachunterricht hat sich erwiesen, daß DS ein Lernbereich in den Schulen mit einem umfangreichen, eigenständigen und fachwissenschaftlich fundierten, curricular beschreibbaren Inhalt ist. Daher ist es in allgemeinbildenden Schulen als Fach Theater neben Kunst und Musik angesiedelt.
2. DS ist ein Fach, das neben seinen spezifischen Inhalten und Arbeitsformen auch Methoden für den Unterricht in anderen Fächern bereitstellt und besondere Bedeutung für fächerübergreifende Projekte hat, in denen Schüler projekt- und ergebnisorientiertes Arbeiten lernen.
3. DS fördert eine „Neue Schule“, in der ausgehend von der Ästhetischen Bildung ganzheitliches Lernen in allen Fächern als gemeinsames Bildungsziel angestrebt wird.  
DS kommt modernen, zukunfts-, lebens- und berufsorientierenden Bildungszielen besonders entgegen (Basisqualifikationen, Grundkompetenzen):  
Ich-Kompetenz: Selbstbewusstsein, Selbstreflexivität, Mobilität, Flexibilität  
Sozialkompetenz: Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz  
Methodenkompetenz: Produktionskompetenz, projektorientiertes Arbeiten.  
Ästhetische Kompetenz: Wahrnehmungsfähigkeit, Gestaltungsfertigkeiten, Medienkompetenz
4. DS gibt der Erneuerung/Entwicklung von Lernformen, Lernorganisation, Schulkultur, Schulgemeinde, Öffnung von Schule entscheidende Impulse.

Abb. 6: Der besondere Beitrag des Darstellenden Spiels zur schulischen Bildung (aus Darstellendes Spiel im Unterricht 1999:4)

Die Tagungsdokumentation enthält folgende Empfehlungen der Fachtagung an die Kultusministerien der Länder und an den Schulausschuss der KMK zur Weiterentwicklung des Faches Darstellendes Spiel:

## Darstellendes Spiel im Unterricht allgemeinbildender Schulen

### **A. Empfehlungen**

#### **der Fachtagung an die Kultusministerien der Länder und an den Schulausschuss der KMK**

Im Blick auf die alte Tradition des Schultheaters und die Erfahrungen mit Darstellendem Spiel als Unterrichtsfach, die seit 20 Jahren in verschiedenen Bundesländern gemacht werden, sowie die derzeitige disparate Entwicklung des Fachs hat die Fachtagung folgende Empfehlungen erarbeitet:

1. Einführung des Fachs DS in der gym. Oberstufe. Erarbeitung von Lehrplänen in jedem Bundesland für DS als Fach, mit dem die Schüler in allen Jahrgängen der Oberstufe ihre Belegverpflichtung im Aufgabenfeld I erfüllen können.
2. Einführung des Darstellenden Spiels als Fach der Ästhetischen Bildung in der Sek. I. Verankerung im Wahlpflichtbereich. Erarbeitung von Lehrplänen. Förderung von Profil- und Schwerpunktbildungen an geeigneten Schulen.
3. Verankerung des Darstellenden Spiels in den Rahmenplänen der Primarstufe mit entsprechender curricularer Beschreibung.
4. Einheitliche Prüfungsanforderungen für DS als Abiturprüfungsfach. Diese müssen sich auch auf Varianten von DS anwenden lassen (Dramatisches Gestalten, Bayern, Literatur, NRW). Länderübergreifende Zusammenarbeit bei der Erarbeitung der EPA's.
5. Lehrer-Weiterbildung Darstellendes Spiel in allen Bundesländern bis zur Einführung von Fachstudiengängen. Vergleich und Erarbeitung praxisbezogener Empfehlungen für die Gestaltung von und die Anforderungen an Weiterbildungsmaßnahmen. Einrichtung der Weiterbildungsmaßnahmen DS in der 2. Phase der Lehrerausbildung.
6. Erarbeitung und Einführung von Fachstudiengängen DS in der ersten Phase der Lehrerausbildung.

Abb. 7: Empfehlungen der Fachtagung an die Kultusminister der Länder und an den Schulausschuss der KMK (aus *Darstellendes Spiel im Unterricht* 1999:3)

Reiss (2000a) resümiert im Rückblick auf die Entwicklung zum Schulfach und unter Berücksichtigung dieser Tagungsergebnisse, dass Darstellendes Spiel in Deutschland zum

Ende des Jahrhunderts eine starke Professionalisierung erfahren habe und einen hohen Stellenwert im Pflichtbereich der schulischen Bildung einnehme. Allerdings blickten wir auf eine völlig uneinheitliche und ungleichzeitige Entwicklung in den einzelnen Bundesländern zurück. Das Fach gerate erst jetzt in den Blick der Kultusministerkonferenz. Reiss kommt auch nicht umhin, festzustellen, dass es bis zur flächendeckenden Einführung des Darstellenden Spiels und der Unterrichtung durch qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer noch ein weiter Weg sei. Wenigstens die Richtung stimme schon (Reiss 2000a).

### **3.2 Rahmenpläne und didaktisch-methodische Literatur**

Schlünzen (1998a, b) hat aus meiner Sicht den außerhalb der Lehrpläne umfangreichsten zusammenhängenden Versuch unternommen, die Gegenstände, Ziele und Methoden dieses Schulfachs zu beschreiben. Er geht davon aus, dass eine grundlegende Didaktik des Darstellenden Spiels bisher nicht existiert. Doch er weist darauf hin, dass "hinter Lehrplänen, Referaten auf Fachtagungen und Beiträgen in Fachzeitschriften, Konzeptionen der Lehrerfortbildung, Projektberichten und Aufführungs-Kritiken eine Reihe von Positionen, Perspektiven und Grundannahmen auszumachen sind, die mit unterschiedlichen Akzentuierungen auf den Gegenstand des Faches verweisen" (Schlünzen 1998a:2).

Die disparate Entwicklung des Fachs Darstellendes Spiel hat zur Folge, dass dieses Fach weder in allen Bundesländern noch in allen Schulstufen flächendeckend eingeführt wurde. In einigen Ländern wird die Theaterarbeit in direkter Anbindung an den Deutsch- und Literaturunterricht betrieben, ein Umstand, der sich auch in den entsprechenden Rahmenplänen und Richtlinien einiger Bundesländer (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) widerspiegelt. In den dort geltenden Richtlinien tauchte der Lernbereich Darstellendes Spiel/Theater nicht als Unterrichtsfach der amtlichen Stundentafel, sondern lediglich als thematischer Schwerpunkt oder fachlicher Anteil an Literaturkursen der Sekundarstufe II auf (Hoppe 2003:43ff.).

Die Literatur, die zur Beantwortung didaktischer und methodischer Fragestellungen für das Fach Darstellendes Spiel zur Verfügung steht, lässt sich im Wesentlichen in drei Gruppen von unterschiedlichem Umfang einteilen:

1. Eine große Gruppe an Literatur beschäftigt sich fast ausschließlich mit methodischen Fragen. Die Literatur, die methodische Vorschläge macht, wurde in der Regel nicht ausschließlich für die Arbeit im Schulfach Darstellendes Spiel verfasst, sondern häufig für die Arbeit mit Laiengruppen im außerschulischen Bereich, für die Theaterarbeit im Deutschunterricht oder für die Schauspielausbildung. Bei dieser Textsorte handelt es sich

zum einen um Projektbeschreibungen, die in der Regel nur in geringem Maße verallgemeinerbar sind und in Fachzeitschriften wie z. B. den theaterpädagogischen Zeitschriften *Spielart* und *Korrespondenzen* oder in deutschdidaktischen Fachzeitschriften erscheinen. Zum anderen handelt es sich um Literatur, die Übungsfolgen und -empfehlungen enthält (z. B. Ebert 1979; Hoffmann 1989; Boal 1989; Johnstone 1998; Ertmer 1999; Müller/Schafhausen 2000; Johnstone 2002; Lechthaler 2004). Eine Auswahl an Handbüchern bezieht sich direkt auf die schulische Tätigkeit des Darstellenden Spiels (z. B. Reiss/Susenberger/Wagner 1994; Bubner/Mangold 1995; Schlünzen 1998a, b, 2002; Hilliger 2006; Mangold 2006/2007).<sup>27</sup> Der Band *Theater in der Schule* der Körber-Stiftung aus dem Jahr 2000 und die weiteren jährlichen Dokumentationen zu den "Treffen der Schultheater der Länder" unter dem Titel *Fokus Schultheater*<sup>28</sup> nehmen das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel als Ganzes in den Blick. Neuere Beiträge zur aktuellen Situation der Didaktik des Faches Darstellendes Spiel und zu seiner Rolle und Bedeutung als Unterrichtsfach sind zusammengefasst in Liebau (2005), Klepacki (2007) und Jurké/Linck/Reiss (2008).

2. Die Anzahl wissenschaftlicher Publikationen zum schulischen Theaterspiel und zum Darstellenden Spiel (das von einigen Autoren zum Bereich der Theaterpädagogik gezählt wird; vgl. Rademacher 2003:29) ist gering. Die wenigen existierenden Arbeiten kommen vor allem aus der Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft oder aus den Sprachenfachdidaktiken. Die einzelnen Arbeiten äußern sich zu sehr unterschiedlichen Aspekten (z. B. Hentschel 1996 zur Bildungsbedeutung von Theaterspielen, Lenakakis 2004 zur erweiterten Handlungskompetenz von Lehrkräften durch Spiel- und Theaterpädagogik, Meyer 2006 zur Geschichte, Rolle und Funktion von Improvisationen in theaterpädagogischen Zusammenhängen und Klepacki 2007 zur Ästhetik des Schultheaters). Es sind bisher kaum Ansätze zur Vernetzung der vorhandenen Arbeiten zu beobachten (vgl. auch Dörger/Nickel 2005 zu aktuellen Forschungsprojekten). Über die geschichtlichen Entwicklungen des Schulfachs Darstellendes Spiel am Beispiel Hamburgs gibt die Monographie von Hesse (2005) Auskunft, während Hentschel (1996) von einer theaterpädagogischen Warte aus den Kern des Theaterspielens herausarbeitet, den sie in der ästhetischen Bildung verortet. Den Versuch einer ersten Definition der oft mehrdeutig bzw.

---

<sup>27</sup> Auch die angelsächsischen Publikationen, die sich explizit mit dem Theaterspielen im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht beschäftigen, enthalten vor allem methodische Hinweise, Übungen und Spiele (z. B. Mc Rae 1985; Doughill 1987; Hamilton/McLeod 1993; Phillips 1999; Wessels 2003; Maley/Duff 2005; Almond 2005; Heathfield 2005).

<sup>28</sup> *Fokus Schultheater* ist eine Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, die sich unter je einem thematischen Schwerpunkt der aktuellen Fachdebatte und praktischen Impulsen zum Darstellenden Spiel widmet. Herausgeber ist der Bundesverband Darstellendes Spiel e. V.



uneindeutig gebrauchten Termini im Bereich des Schul- und Laientheaters unternehmen Koch/Streisand (2003). Es gibt einzelne Versuche, den empirischen Nachweis der vielfach beschriebenen positiven Wirkungen von Theaterspiel zu erbringen. Thiele (1982) und Heising (1991) arbeiteten am empirischen Nachweis der Wirksamkeit von Theaterspiel im Rahmen von Sprachunterricht. Hermes (1993) hält den Gewinn zumindest für beobachtbar. Gegenwärtig unternimmt Domkowsky den Versuch (2007:54ff., 2008:51ff.), die Kurz- und Langzeitwirkung von schulischem Theaterspiel auf Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in Berlin zu untersuchen. Darüber hinaus gibt es einige Versuche, den Nutzen des Darstellenden Spiels vor allem auch im Zusammenhang mit dem Lernen von Fremdsprachen lerntheoretisch zu begründen (vgl. z. B. Schewe 1993; Europäisches Kooperationsprojekt 2003; Huber 2003; Ronke 2005). Die Erforschung der Lernerträge ästhetischer Bildungsprozesse stellt die Forschung vor allem vor beträchtliche methodische Probleme. Diese werden im Rahmen theaterpädagogischer Forschung zunehmend diskutiert (z. B. Hentschel 2008; Pinkert 2008; Westphal 2004 und 2008).

3. Ferner existieren Rahmenlehrpläne für das Fach Darstellendes Spiel, von denen vor kurzem in Hamburg und Berlin neue Fassungen erschienen sind. Die in den vergangenen zwanzig Jahren in den einzelnen Bundesländern erstellten Rahmenlehrpläne für das Fach Darstellendes Spiel unterscheiden sich hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeit, der Schwerpunktsetzung und des Abstraktionsniveaus der Darstellung von Kursinhalten und Gegenständen. Die innerhalb der vergangenen drei Jahre in den einzelnen Bundesländern neu erarbeiteten Lehrpläne orientieren sich an der Kompetenzentwicklung im Fach Darstellendes Spiel. Einzelne Länder sind in Bezug auf die Etablierung des Faches Darstellendes Spiel unterschiedlich weit entwickelt. Die Bandbreite reicht von Hamburg, wo man das Fach schon seit Beginn der 1980er Jahre belegen kann, bis zu völligen *Newcomern* wie Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz, die das Fach erst seit dem Schuljahr 2003/2004 in den Fächerkanon ihrer Schulen aufgenommen haben. In jüngster Zeit wurde das Fach Darstellendes Spiel auch in Baden-Württemberg und im Saarland eingeführt. Es ist zu vermuten, dass in den Ländern mit der längsten Unterrichtstradition die gesammelten Erfahrungen in die Lehrpläne eingeflossen sind.

### **3.3 Die Ausbildung von Lehrkräften und die Situation in der Forschung**

Die Fort-, Aus- und Weiterbildungssituation lässt erahnen, welche Unterstützung das Fach Darstellendes Spiel von personeller Seite erwarten darf, und lässt Rückschlüsse auf die kommende Entwicklung zu. Darum ist ein Blick auf die Ausbildungsverhältnisse im

Zusammenhang mit der Standortbestimmung des Faches unerlässlich.

Reiss stellt dazu fest, dass alle Länder ihren Lehrerinnen und Lehrern Fort- und Weiterbildungen in verschiedenen Organisationsformen anbieten, dass es aber Kritik gibt an der geringen Anzahl, der mangelnden Intensität und Dauer der Lehrgänge. Außerdem sei zu beobachten, dass sich Hindernisse verstärken: Eine Freistellung der Lehrerinnen und Lehrer zum Zwecke der Weiterbildung erweise sich als schwierig. Der Abbau der staatlich geförderten Lehrerfortbildung stelle ein Problem dar. Zusätzlich erschwerend hinzu komme in einigen Bundesländern die Erhöhung der Pflichtstundenzahl, die dem persönlichen Engagement der Lehrkräfte für dieses zeitintensive Fach immer engere physische und psychische Grenzen setzt (Reiss 2000a). Schlünzen arbeitet heraus, dass auch in Bezug auf die zeitliche Verteilung der Weiterbildungsmaßnahmen zwischen den einzelnen Ländern Willkür herrscht und dass ein großer Teil der Maßnahmen an den Wochenenden absolviert wird (Schlünzen 2008).

Zehn Länder haben laut Reiss zum Teil umfangreiche kostenintensive Weiterbildungen aufgelegt, um die Nachfrage nach Lehrkräften mit der Fakultas Darstellendes Spiel zu befriedigen. Jährlich fänden etwa 50 Weiterbildungskurse mit insgesamt 900 Teilnehmern in den Bundesländern statt (aus einem Brief von Joachim Reiss vom 27. März 2009).

In Bremen existiert z. B. ein Modell, in welchem Referendaren gezielt eine Weiterbildung im Fach Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe angeboten wird. Neben den außeruniversitären Wegen zur Ausbildung von Lehrkräften für das Darstellende Spiel interessierten sich zunehmend mehr Universitäten für die Ausbildung von Theaterpädagogen und könnten dabei zum Teil auch auf eine längere Erfahrung zurückblicken, wie z. B. die Pädagogische Hochschule Baden-Württemberg und die Universität der Künste Berlin. Neuere Versuche gibt es in Eichstätt, München, Nürnberg, Braunschweig, Hannover, Hildesheim, Greifswald, Rostock, Hamburg, Leipzig und Siegen, die zum Teil Darstellendes Spiel als Studienelement in andere Lehramtsstudiengänge integrieren. Aktuelle Planungen zur Einrichtung theaterpädagogischer Studiengänge existieren in Frankfurt, Kassel und Flensburg (Konferenzinformation durch Joachim Reiss auf der Fortbildung "Literatur macht Theater" vom 20.-22.5.2004 in Berlin).

In jüngster Zeit (2002 und 2003) sind an den Universitätsverbünden Hildesheim-Hannover-Braunschweig und Nürnberg-Erlangen grundständige Lehramtsstudiengänge zur Erlangung der Fakultas Darstellendes Spiel eingerichtet worden (vgl. Hilpert 2003; Lippert G. 2003). Linck (2008) stellt in seinem Aufsatz unter dem Titel „Lehrerausbildung: Engpass auf Dauer?“ die etablierten Studiengänge an fünf Hochschulverbünden vor, die jährlich allerdings



zusammen nur maximal 90 Studierende ausbilden können (Linck 2008). Reiss betont, nur ein theaterpädagogisches Lehrerstudium könne sicherstellen, dass das Schulfach Darstellendes Spiel erhalten bleibt, da der Bedarf an Theaterlehrern auch in Zukunft nicht durch die in den einzelnen Bundesländern angebotenen Fort- und Weiterbildungen gedeckt werden kann (Reiss 2005:129).

Wie Nickel (1989) bemerkt, ist Jugendtheater kein anerkannter oder beliebter Forschungsgegenstand. In der Publikation zum Forschungsprojekt *Das Darstellende Spiel an den Schulen* aus dem Jahr 1992 wird konstatiert, dass Darstellendes Spiel in der Schule sowohl in Hochschulschriften als auch in Fachzeitschriften der Pädagogik und der Theaterwissenschaft so gut wie keine Rolle spielt (Bundesarbeitsgemeinschaft Teil A. 1992:106ff.).

Die Verfasser der *Wolfenbütteler Thesen*, eines Forderungskatalogs, der während des dreitägigen Symposiums "Spiel und Theater in der Schule" 1991 in Berlin vorgetragen und während einer Intensivtagung an der Akademie Wolfenbüttel im Jahr 1991 zusammengestellt und überarbeitet wurde, kommen bezüglich der Repräsentation von Spiel und Theater in der Forschung zu folgenden Ergebnissen: Die forschende Aufmerksamkeit bleibt weiterhin gering, obwohl Forschung und Theorie wichtig sind, um die Aus- und Weiterbildung zu verbessern, und obwohl Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung intensiv miteinander verzahnt werden müssen, um sich gegenseitig zu stützen. Ohne die gegenseitige Hilfe können sich die einzelnen Bereiche nicht angemessen entwickeln. Überall, wo gespielt wird, wird bereits experimentelle Forschung betrieben. Das bringt der offene Prozesscharakter von Spiel und Theater mit sich. Die Autoren betonen, wie wichtig es ist, diese Erfahrungen festzuhalten und zu ordnen und darüber hinaus auch gezielt Forschung zu Themen und Gebieten zu betreiben, die für die Entwicklung der Spiel- und Theaterpädagogik (und auch für andere Wissenschaften) wichtig sind (LAG Spiel und Theater 1993).

Reiss bemerkt dazu, dass die theoretische Auseinandersetzung mit dem flüchtigen Phänomen des lebendigen Theaters auch heute noch ein konstitutives Problem aller Theaterwissenschaft und -pädagogik sei (Reiss 2000b:13). Als einen Grund führt er an, dass weder Spiel- und Arbeitsprozesse noch die Aufführungen in einer Weise wissenschaftlich zu greifen und zu analysieren sind, wie das in anderen Wissenschaften möglich ist. Gedschold problematisiert die Schwierigkeiten, die entstehen, wenn die eigene theaterpädagogische Arbeit als Untersuchungsgegenstand gewählt wird (Gedschold 2007). Erste Ansätze zur Erforschung der charakteristischen Besonderheiten ästhetischer Weltzugangsweisen mit dem Schwerpunkt auf Theaterspielen versammelt Pinkert (2008), weitere Ansätze diskutieren Domkowsky (2008),

Hentschel (2008) und Westphal (2008).

Es gibt wenige theoriegeleitete Arbeiten zum Thema Darstellendes Spiel in der Schule und noch weniger Dissertationen zur Spiel- und Theaterpädagogik (vgl. Übersichten zu Forschungsprojekten in Nickel 2006:36f. und Dörger/Nickel 2005:101–122). Eine Vernetzung der Arbeiten untereinander ist noch kaum zu beobachten, da die bearbeiteten Themen weit auseinander liegen.

### **3.4 Zur Verbreitung des Unterrichtsfaches**

Versuche, sich über die Organisationsformen, in denen das Fach Darstellendes Spiel gegenwärtig angeboten wird, einen Überblick zu verschaffen, resultieren in einem uneinheitlichen, von ständigen Veränderungen geprägten Bild. Deutlich wird, dass alle Bundesländer (bis auf Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) dieses Fach in irgendeiner Form in den Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen aufgenommen haben. Es ist zu erkennen, dass die Einführung von der Schulstufe abhängt. In der gymnasialen Oberstufe der Jahrgangsstufen 11–13 ist die Etablierung des Faches am weitesten fortgeschritten, in der Grundschule mit den Jahrgangsstufen 1–4 (bzw. in Berlin und Brandenburg bis Jahrgangsstufe 6) am geringsten. In Hamburg, Bremen und Berlin kann man sogar das Abitur im Fach Darstellendes Spiel ablegen. In Thüringen, Baden-Württemberg, Hessen und im Saarland ist die Einführung der Abiturprüfung in dem Fach schon weit fortgeschritten. Die Einführung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellende Spiel aus dem Jahre 2006 (Kultusministerkonferenz 2006) wird diesen Trend fortsetzen. Die Unterschiede setzen sich fort in der Terminierung der Darstellendes-Spiel-Stunden (am Schulvormittag oder Nachmittag) sowie in der Länge der einzelnen Sitzungen und enden in den von Bundesland zu Bundesland disparaten Verhältnissen in der Lehrerfort- und -weiterbildung (vgl. dazu aktuell Schlünzen 2008).

Die Fachtagung zum Darstellenden Spiel im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main im April 1999 stellte sich die Erfassung der aktuellen Situation des Schultheaters in Deutschland als wichtige Aufgabe. In allen Schulformen und -stufen gibt es Theaterarbeitsgemeinschaften (AGs) als Wahlunterricht. Ob und in welcher Art und Weise die AG in einer konkreten Schule angeboten wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab, immer noch aber in entscheidendem Maße vom Engagement des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin.<sup>29</sup> Diese letzten Daten hierzu wurden im Rahmen eines wissenschaftlichen

---

<sup>29</sup> Hier zeigen sich Parallelen zum bilingualen Unterricht, der ebenfalls in starkem Maße vom Engagement einzelner Lehrer abhängt.

Forschungsprojekts erhoben (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Band Teil A. 1992). Die Zahlen ließen die Schlussfolgerung zu, dass an der Mehrheit der deutschen Schulen Theatergruppen existieren. Es sei allerdings auch zu beobachten, dass im Zusammenhang mit der TIMMS-Bildungsstudie in den letzten Jahren der Druck auf die Schulen gewachsen ist, die sogenannten Hauptfächer und die traditionellen Lernfächer in den Vordergrund zu stellen. Dies habe in einigen Bundesländern im Verein mit Lehrermangel zur Reduzierung der AG-Angebote geführt. Auf der Habenseite wiederum sei zu erkennen, dass die Diskussion um Schlüsselqualifikationen zu einer Erhöhung der Bedeutung des Theaterspiels in der aktuellen Bildungsreformdiskussion geführt habe (Reiss 2000a) (vgl. auch Reiss 2003b).

Im Einzelnen gestaltet sich das Angebot für Darstellendes Spiel in den einzelnen Schulstufen folgendermaßen: Was die Grundschule mit den Jahrgangsstufen 1–4 oder 1–6 betrifft, so werden in allen Ländern Fortbildungen für Darstellendes Spiel angeboten. Von kultusministerieller Seite wird Darstellendes Spiel als eigenständiger Lernbereich noch nicht als notwendig erachtet. In einigen Ländern (z. B. Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen) wird Darstellendes Spiel in den Rahmenplänen als Projektunterricht, Unterrichtsprinzip und fächerübergreifendes Lernen beschrieben. In Hamburg befindet sich Darstellendes Spiel auf dem Weg zu einem eigenständigen Wahlpflichtfach. In den meisten Ländern mangelt es an curricularen und didaktisch-methodischen Vorgaben und an Praxishilfen für Darstellendes Spiel im Grundschulbereich. Die Nachfrage nach Fortbildungen ist größer als das derzeitige Angebot (a. a. O.).

Im Bereich der Sekundarstufe I ist Darstellendes Spiel in Form von Wahlpflichtunterricht in der Mehrzahl der Bundesländer eingeführt. Darstellendes Spiel als Pflichtfach ist allerdings in der Sekundarstufe I eher die Ausnahme. Die Nachteile der Organisation von Darstellendem Spiel als Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe I bestehen darin, dass völlig verschiedene Bildungsangebote in eine nicht nachzuvollziehende Konkurrenz zueinander treten (z. B. Darstellendes Spiel, Informatik, Fremdsprachen). Außerdem besteht die Gefahr, dass Darstellendes Spiel in der Form eines Wahlpflichtangebots zum Ausgleich für Lehrermangel erhalten muss. Das führt auch dazu, dass das Angebot und die Qualifikation der Lehrkräfte eher willkürlich gehandhabt werden. Außerdem setzt das Wahlpflichtangebot erst zu einem recht späten Zeitpunkt ein, in der 7. oder in der 9. Klasse (a. a. O.).

In wenigen Bundesländern (z. B. Brandenburg) war in den 1990er Jahren die Einführung eines neuen Unterrichtsangebots zu beobachten: "Darstellen und Gestalten" oder "Kulturelle Praxis". Dieses Angebot entspricht der bildungspolitischen Forderung nach Projektunterricht und verstärkter ästhetischer Bildung und versucht, dem Problem des Lehrermangels in den

musischen Fächern sowie dem Problem der angemessenen Unterbringung dieser Fächer in der Stundentafel der Mittelstufe der Jahrgänge 7–10 zu begegnen. Die Kritik an den "Konglomeratsfächern" folgte auf dem Fuß. Sie würden zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich eine erzwungene Verknüpfung bzw. bestenfalls eine additive Zusammenfügung künstlerischer Genres darstellen (a. a. O.).

In einigen Ländern mit Angeboten im Darstellenden Spiel in der Stundentafel der Oberstufe steht Darstellendes Spiel gleichberechtigt neben Kunst und Musik oder wird zusätzlich angeboten. In sieben Ländern ist Darstellendes Spiel bereits Abiturprüfungsfach, oder die Prüfung steht kurz vor der Einführung. In weiteren Ländern wird Darstellendes Spiel mit unterschiedlichem Status unterrichtet: z. B. als Zusatzkurs Literatur, als Projektkurs oder als Wahlpflichtkurs im musischen Profil. Dieser Prozess der Etablierung des Faches Darstellendes Spiel ist auch mit Rückschlägen verbunden. In Mecklenburg-Vorpommern wurde der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel bereits wieder eingestellt. Reiss stellt jedoch abschließend fest, dass die 1990er Jahre eine starke Zunahme derjenigen Länder brachte, die Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe eingeführt haben. Er erwartet eine Fortsetzung dieses Trends (Reiss 2000a).

# Darstellendes Spiel als Fach in den Bundesländern

		<b>FACHUNTERRICHT</b> (ohne: AG'en, Wahlfach, Projekt, DS als Methode od. Unterr.-Prinzip od. Lehrplaninhalt anderer Fächer)		<b>Lehrer-AUSBILDUNG</b>		
Land	Grundstufe	Sekundarstufe I	Sek. II	Fortbildung	Weiterbildung	HS/Uni-Ausbildg.
Baden-Württemberg		Als Projekt und Methode in allen Fachlehrplänen	GK-A Literatur	Regional + schulintern	Pr.3jähr. WB von LAG	3 PH
Bayern	LP	WF	GK (DG)	Lg	Akad.Di llingen	Uni Nü-Erlangen
Berlin		WPF, LP	GK-A, LP	Lg	S I u. S II	UdK (Wb)
Brandenburg		WPF (DuG), LP	GK, LP	Lg	S II	
Bremen	LP im RPG	WPF an GS	GK-A, LP	Lg	S II + Ref.	Uni Bremen
Hamburg	WPU	WPF, 3 LP	GK-A, LP	Lg, LgR	alle Stufen	SE Uni
Hessen	LP im RPG	WPF	GK, LP, Abi 2011	Lg, LgR	alle Stufen	Module GHKassel
Mecklenburg-Vorpommern		Ersatzfach 5-7 HRS, WPF 9-10	Projektkurse a.A., LP	Fortb. priv. von LAG		HMT Rostock
Niedersachsen		WPF (a.A.)	GK-A	Lg	SI + S II	5 Uni
Nordrhein-Westfalen	Unterrichtsprinzip	DuG an GS	LP, GK Literatur,	Lg		SE: 1 Uni
Rheinland-Pfalz		WPF in IGS und Regionalsch., LP	GK-A; LP in Arbeit	Lg	Sek I Sek II	
Saarland			GK, LP Abi 2011	Lg		
Sachsen		UF MuGy, WPF	WPF	Lg		SE: 1 Uni
Sachsen-Anhalt		WPF 2 (WP 1 in „Kultur und Künste“)	GK a.A.	Priv. Lg. LanZe	Priv. WB bei LanZe	
Schleswig-Holstein		WPF GS, RS	GK, LP WPK	Lg, LgR	LgR mit Zertifik. SI+SII	
Thüringen		In Modellversuchsschulen	GK-A	Lg	alle Stufen	

## Abkürzungen

a.A. auf Antrag als Modell / Versuch / Einzelgenehm.  
 DG Fachbez. in Bayern: Dramatisches Gestalten  
 DuG Darstellen und Gestalten (Brandenbg. u. NRW)  
 EurGy Europäisches Gymnasium  
 GK Grundkurs der gym. Oberstufe  
 GK-A Grundkurs, Abiturprüfungsfach  
 GS Gesamtschulen  
 HRS Haupt- und Realschulen  
 IGS Integrierte Gesamtschulen  
 Lg Lehrgänge der Lehrerfortbildungsinstitute  
 LgR Lehrgangsreihen  
 LP Lehrplan DS liegt vor  
 LPiE Lehrplan im Entwurf / in Erprobung

MuGy Musische Gymnasien in Sachsen und Gym. mus. Profil in Thüringen  
 PH Pädagogische Hochschule  
 RPG Rahmenplan Grundschule  
 SE Studienelement in L-Studiengängen  
 U.i.Plan Hessen: Zusatzstudiengänge in 3 Unis geplant  
 UF 5-7 Unterrichtsfach in Klassen 5-7  
 WF Wahlfach  
 WP im Wahlpflichtbereich/-unterricht  
 WPF Wahlpflichtfach  
 WPK Wahlpflichtkurs

Stand: Sommer 2008 / Reiss

Abb. 8: Darstellendes Spiel als Fach in den Bundesländern (nach Reiss: Konferenzinformation zu "Literatur macht Theater" vom 20.–24.5. 2004 in Berlin, aktualisiert im März 2009)



### 3.5 Zum Entwicklungsstand der Didaktik

Namhafte theater- und spielpädagogische Fachvertreter fordern seit langer Zeit, z. B. in den *Wolfenbütteler Thesen*, u. a. die Entwicklung einer Methodik für Spiel und Theater zur Vermittlung von Lerninhalten als Aufgabe der Forschung. Dies sollte in der Zusammenarbeit mit den Fachlehrern in der Schule z. B. in theoretisch-praktischer Feldforschung geschehen (LAG Spiel und Theater 1993:48).

Nach einer umfassenden, anerkannten, konsensfähigen Didaktik und Methodik des Schulfaches Darstellendes Spiel sucht man vergebens. Man findet allenfalls vereinzelt theoretische Arbeiten, die Aspekte des nichtprofessionellen Theaterspielens von Jugendlichen thematisieren oder die Einflüsse auf das soziale oder sprachliche Lernen durch Theaterspiel. Die Mehrzahl dieser Arbeiten stammt aus dem handlungswissenschaftlichen Feld der Theaterpädagogik, aus den Fremdsprachenfachdidaktiken und aus der Literaturdidaktik.

Der weitaus überwiegende Teil der Arbeiten, die sich mit dem Darstellenden Spiel beschäftigen, ist eher praktischer Natur und besteht aus Handreichungen, Erfahrungsberichten und Rahmenplänen. Sie reagieren vor allem auf die unmittelbaren und dringenden Bedürfnisse aus der Praxis. Das theoretische Wissen um das Darstellende Spiel von Schülerinnen und Schülern kulminiert vor allem in den seit 1985 jährlich stattfindenden Fachtagungen der Schultheater der Länder, wird dort zusammengefasst und in Tagungsbänden schriftlich niedergelegt. An den wenigen Zentren, die eine lange Tradition der Aus- und Weiterbildung von Lehrern für das Darstellende Spiel und Theaterpädagogen haben (wie z. B. die Universität der Künste Berlin), sammeln sich naturgemäß die in verschiedener Form schriftlich niedergelegten Anstöße zur Entwicklung des Fachs, sei es in Form von Lehrmaterialien für den internen Gebrauch, von Forderungskatalogen oder Erfahrungsberichten und wissenschaftlichen Arbeiten wie Abschlussarbeiten, Dissertationen (vgl. Nickel 2006 mit einer Aufstellung aktueller Dissertationen auf dem Gebiet der Spiel- und Theaterpädagogik) und Habilitationen.

Kritiker behaupten allerdings, Theaterspielen insgesamt entziehe sich einem methodisch-planbaren Vorgehen. So kommt Wiese im *Wörterbuch der Theaterpädagogik* unter dem Eintrag "Methodik" zu folgendem Ergebnis:

Für eine Methodik der Theaterpädagogik wäre zunächst festzuhalten, dass es sie nicht geben kann, weil jeder Versuch, die einzelnen Unterrichtsentscheidungen in Beziehung zu einem vorgewussten, außerhalb liegenden Ziel zu setzen, in Widerspruch zur notwendigen Freisetzung des Spielmaterials der SchülerInnen führen würde. Die Arbeitsweise der Theaterpädagogik ist eben paradox und lässt sich mit den



zweckrationalen Denkformen der Didaktik und Methodik nicht aufschlüsseln, da sie gerade an der Nichtintentionalität der theatralen Lernprozesse interessiert ist (Wiese 2003:198).

Auch Kämpf-Jansen vermutet eine generelle Unvereinbarkeit zwischen den Bereichen "Sprache der Kunst" und "Sprache der Pädagogik"; sie schlössen einander aus (Kämpf-Jansen 2000:17). Reiss plädiert für ein subjektives Curriculum im Fach Darstellendes Spiel (Reiss 1998).

Auch wenn man durchaus anerkennen muss, dass die Notwendigkeit der Planbarkeit von herkömmlichen Unterrichtsprozessen und die über weite Strecken nicht mögliche detaillierte Planung von Theaterprojekten, die ja u. a. auf langwierigen Gruppenentscheidungsprozessen beruhen, ein Problem und einen Widerspruch darstellen, so kommt man doch nicht umhin, handwerklich gesicherte Wege zu erkennen, die zur Realisierung einer Spielvorlage führen können. Dieses "Handwerk" lässt sich durchaus vermitteln und planbar einsetzen. Von daher ist eine Methodik bezogen auf die handwerklichen und nicht so sehr auf die inhaltlichen Entscheidungen möglich: Die gern herangezogenen Künstlertheorien von Brecht bis Stanislawski weisen ja im Grunde genommen einen gangbaren Weg, wie der Schauspieler unter Einsatz und Ausnutzung theatraler Zeichen zum angestrebten Ausdruck kommt. Wie man im Rahmen von Schülertheater zweckmäßigerweise vorgehen kann, ließe sich durchaus beschreiben und wird auch bereits getan.

Es lassen sich also anerkannte Vorgehensweisen im Unterricht Darstellendes Spiel beschreiben, welche in Handbüchern in Form von *examples of good practice* in der Regel anhand von Beispielen dargestellt werden und welche in den Weiterbildungsveranstaltungen in der Regel in Form von Erfahrungslernen (die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchlaufen die empfohlenen Phasen und Übungen selbst) vermittelt werden. Hier liegt der Schwerpunkt weniger auf der theoretischen Rekonstruktion von Unterrichtsabschnitten im Darstellenden Spiel als auf der praktischen Erprobung solcher Prozesse aus der Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Es herrscht in der Fachwelt Konsens darüber, dass nur jene Lehrkräfte theaterpädagogische Prozesse anzuleiten vermögen, die selbst spielend diese Prozesse durchlaufen haben. Die Lehrkräfte werden in einen Prozess hineingezogen, den sie bei den Schülerinnen und Schülern auslösen sollen. Die unterschiedlichen Zielgruppen, Vorerfahrungen sowie beruflichen Hintergründe der Spielleiter führen zu sehr verschiedenen Herangehensweisen. Diese unterschiedlichen Möglichkeiten aufzuzeichnen und zu systematisieren ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. In Abschnitt 1.2 sowie im 5. Kapitel werden lediglich Abfolgen skizziert und analysiert, die sich für das szenische Spiel in Zusammenhang mit dem

Fremdsprachenunterricht bewährt haben und der Konzeptionierung des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel dienen können.

Neben dem in den Weiterbildungen Erlernten können die betreffenden Lehrkräfte zur Beantwortung didaktisch-methodischer Fragen zurzeit vor allem auf die Rahmenpläne zurückgreifen, die in den vergangenen Jahren für das Fach Darstellendes Spiel im Zuge der Hinwendung zu kompetenzorientiertem Unterricht auch in Berlin und Hamburg neu erarbeitet wurden. Die in den vergangenen zwanzig Jahren in den einzelnen Bundesländern erstellten Rahmenpläne für das Fach Darstellendes Spiel unterscheiden sich hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeit, der Schwerpunktsetzung und des Abstraktionsniveaus der Darstellung von Kursinhalten und Gegenständen.

Wie schon beschrieben, sind einzelne Länder in Bezug auf die Etablierung des Faches Darstellendes Spiel unterschiedlich weit entwickelt. Es ist zu vermuten, dass in den Ländern mit der längsten Unterrichtstradition die gesammelten Erfahrungen in die Lehrpläne eingeflossen sind.

Da die vorliegende Arbeit im erfahrungsmäßigen und institutionellen Rahmen des Berliner Schulsystems entsteht, werden die derzeit gültigen Rahmenlehrpläne für das Darstellende Spiel (in der Sekundarstufe I der Gesamtschulen und für die Klassen 11–13 der gymnasialen Oberstufe aller Schulformen) in die Analyse einbezogen:

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Darstellendes Spiel*. Anhörfassung 2005. [www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/) (13.01.2006)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliches Gymnasium, Kollegs, Abendgymnasium. Darstellendes Spiel*.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (2006): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10 Gesamtschule. Darstellendes Spiel. Wahlpflichtfach*. [www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/) (10.7.2006)

Als zweite Quelle dient das Hamburger Rahmenplanwerk:

- Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2004): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan achtstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I*. Hamburg.
- Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2004): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe*. Hamburg.

- Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan integrierte Gesamtschule Sekundarstufe I*. Hamburg.

Die Einbeziehung der Hamburger Dokumente scheint fruchtbringend zu sein, da das Schulfach Darstellendes Spiel in Hamburg die längste Tradition besitzt und in Bezug auf die Etablierung in den verschiedenen Schulformen und auf den verschiedenen Schulstufen bundesweit am weitesten fortgeschritten ist. Für das Fach Darstellendes Spiel im Anschluss an die Grundschulzeit liegen Rahmenpläne für die integrierte Gesamtschule, das achtstufige und das neunstufige Gymnasium sowie für die gymnasiale Oberstufe vor. Die bisher gesichteten Hamburger Rahmenpläne zur Sekundarstufe I weisen nur Unterschiede im Detail auf, wobei die Angaben im Rahmenplan der integrierten Gesamtschule noch am differenziertesten ausfallen. Aus diesem Grunde sind im Rahmen dieser Arbeit die Informationen zur Hamburger Sekundarstufe I hauptsächlich diesem Rahmenplan entnommen.

Wie oben erwähnt, sind Rahmenpläne aufgrund ihrer allgemeinen landesweiten Orientierungsfunktion in Bezug auf einzelne Probleme und Fragestellungen unterschiedlich aussagekräftig. Hier stellt sich nun die Frage nach ergänzender Literatur. Schlünzen, der in Zusammenarbeit mit Mieruch auch für die Redaktion der aktuellen Hamburger Rahmenpläne der Sekundarstufe I und II verantwortlich zeichnet, hat in den Jahren 1998 bis 2002 drei Themenhefte zum Unterricht im Fach Darstellendes Spiel herausgebracht. Die Titel der Werkstatthefte weisen auf ihre Themen hin: *Werkstatt Schultheater. Zur Methodik und Didaktik. Sek. I und II*. (Schlünzen 1998a); *Werkstatt Schultheater. Übungen, Experimente, Projekte. Sek. I und II*. (Schlünzen 1998b) und *Werkstatt Schultheater. Beobachten, Feedback, Bewerten. Sek. I und II*. (Schlünzen 2002). Hier handelt es sich um eine von den Lehrplänen verschiedene Textsorte, die kaum Raum für neue Positionen, jedoch für ausführlichere Begründungen und Verfahrensbeschreibungen gibt.

Die Zeit der Herausgabe der Hefte liegt unmittelbar vor den Beschlüssen zur Erprobung der neuen Hamburger Rahmenpläne für Darstellendes Spiel in den Jahren 2003/2004 (Freie Hansestadt Hamburg 2004a), (Freie Hansestadt Hamburg 2004b), (Freie Hansestadt Hamburg 2003b) für welche ebenfalls Schlünzen verantwortlich zeichnet. Man kann aufgrund dieser Personalunion davon ausgehen, dass diese Themenhefte die Angaben in den Rahmenplänen ergänzen. Die Sichtung der beiden Dokumentarten, der Rahmenpläne und der Werkstatthefte, sollte einen hinreichend genauen (wenn auch mangels breiter fachdidaktischer Literatur auf wenige Autoren beschränkten) Einblick in die Ziele, Gegenstände, Inhalte und Methoden des Faches Darstellendes Spiel und in die aktuellen methodischen und didaktischen

Fragestellungen ermöglichen.

Wenn man die gültigen Rahmenrichtlinien zweier Bundesländer, die von Berlin und Hamburg, in Hinblick auf die darin aufgeführten Ziele und Kompetenzen für das Fach Darstellendes Spiel untersucht und die Angaben um ausgewählte Aussagen aus Fachartikeln ergänzt, so müssten m. E. die "unverzichtbaren Elemente" (Hoffmann 2004:208) des Faches Darstellendes Spiel, wie sie gegenwärtig diskutiert werden, hinreichend deutlich herausgearbeitet werden können. Seit Neuestem gibt es auch Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) für das Fach Darstellendes Spiel, die die Inhalte der Prüfungen bundesweit regeln (Kultusministerkonferenz 2006).

### **3.6 Ziele und Aufgaben des Unterrichtsfaches**

Als Ziele der Arbeit im Fach Darstellendes Spiel definiert Schlünzen das "ästhetische Handeln" und die Entwicklung des persönlichen Ausdrucks der Kinder und Jugendlichen zu einem glaubwürdigen theatralen Ausdruck. Außerdem ist das Ziel von Theater immer auch eine Vorführung (Schlünzen 1998a:3f.).

Im Rahmenplan für das Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel an den Berliner Gesamtschulen heißt es:

In dem Fach Darstellendes Spiel lernen Schülerinnen und Schüler Arbeitsansätze, Arbeitsverfahren, Ausdrucksmittel und Ausdrucksträger des Theaters kennen. In eigener Spielpraxis und in begleitender Reflexion erfahren sie, wie sich das Theater als Kunstform mit der Lebenswirklichkeit auseinandersetzt und dabei gestaltend eine eigene ästhetische Wirklichkeit schafft (Senatsverwaltung Berlin 2006b:9).

Auch hier wird vermerkt, dass das Ziel des Arbeitsprozesses eine Aufführung vor Publikum ist (a. a. O.:17).

Es lassen sich demnach zwei Zieldimensionen bestimmen: Einmal ist die prozesshafte Anverwandlung von Welt mittels Theaterspielen beabsichtigt, andererseits stellt das Ergebnis dieses Prozesses, nämlich eine Aufführung, ein weiteres Ziel dar. In diesen Zieldimensionen sind sowohl die prozesshaften als auch die produktionshaften Elemente des Lernens im Fach Darstellendes Spiel enthalten, welche einander bedingen: Ohne den Prozess gibt es kein Produkt, und ohne das Streben nach Wirkung beim Publikum sowie die Verwirklichung der Aufführung bleibt der Prozess unvollständig. Vergleichbar argumentiert Huber (2003), die diese Dialektik mit dem Begriff 'produktiv-kreatives Arbeiten' beschreibt.

Im Rahmen der Beschreibung der Ziele liegt der Schwerpunkt (auf der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe) in Hamburg auf der praktischen Erprobung theatraler Möglichkeiten und der Reflexion ihrer Wirkungen. Für die gymnasiale Oberstufe werden als zentrale Ziele genannt: die Entfaltung der eigenen Kreativität in der Gruppe, die Entwicklung

der Kritik- und Urteilsfähigkeit im Umgang mit den darstellenden Künsten und mit theatralen Situationen und Gestaltungen des öffentlichen Lebens sowie die Förderung der aktiven Teilhabe am kulturellen Leben (Freie Hansestadt Hamburg 2004b:4).

An der Stelle dieses Satzes steht in den Rahmenplänen für die Sekundarstufe I sowohl für die achtsstufigen Gymnasien als auch für die Gesamtschulen in Hamburg die Formulierung: "Im Darstellen erfahren die Schülerinnen und Schüler vielfältige und divergierende theatrale Sichtweisen der Welt; dies erweitert ihr Selbstkonzept" (Freie Hansestadt Hamburg 2004a:6; Freie Hansestadt Hamburg 2003b:5).

Während der Schwerpunkt in der Sekundarstufe I noch im Ermöglichen von Erfahrungen mit und durch das Medium Theater zu liegen scheint, verändert sich der Schwerpunkt in der Sekundarstufe II demnach auf den bewussten Einsatz der theatralen Gestaltungsmittel in- und außerhalb des Handlungsfeldes Schule.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die wichtigsten Ziele des Unterrichts im Fach Darstellendes Spiel von der Klassenstufe 7 bis zur Klassenstufe 13 in allen untersuchten Rahmenplänen und didaktischen Handreichungen zunächst einmal in der praktischen Erprobung theatraler Möglichkeiten und der theoretischen Reflexion ihrer Wirkungen bestehen. Dabei spielen auf allen Schulstufen die sozialen Erfahrungen, die in einer theaterspielenden Gruppe gemacht werden, eine wichtige Rolle. Eine Differenzierung der Zielstellungen ist in den Hamburger Rahmenplänen zu erkennen: Für die Sekundarstufe I wird explizit das Generieren von Erfahrungen in den Vordergrund gestellt, während in der Sekundarstufe II Aspekte der Wirkung und Gestaltung im Rahmen von Theaterarbeit in den Vordergrund rücken. In Zusammenhang mit der Sekundarstufe II tritt auch die Forderung nach aktiver Teilhabe am kulturellen Leben auf.

In den Rahmenvorgaben aus Hamburg und Berlin herrscht Einigkeit darüber, dass die Proben in eine Aufführung münden sollten. Das anzustrebende Ziel einer Aufführung schützt vor Beliebigkeit und stellt sicher, dass die ästhetische Komponente des Faches angemessen beachtet und geschult wird. Diese sehr allgemeinen Zielbeschreibungen werden in der Regel in den Lehrplänen durch operationalisierte Zielbeschreibungen konkretisiert. Diese dadurch sehr detaillierten Beschreibungen erweisen sich aber für die Herausarbeitung der spezifischen Komponenten des Faches Darstellendes Spiel im Rahmen dieser Arbeit als ungeeignet. Eine mittlere Abstraktionsebene muss gesucht werden. Das für das Fach Darstellendes Spiel entwickelte Kompetenzmodell stellt eine solche mittlere Abstraktionsebene dar.

### **3.7 Kompetenzentwicklung im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel**

Kompetenzen stellen im Allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernprozesses aufweisen können sollen. Darauf, dass die Festlegung solcher Kompetenzen und Zielstellungen gerade für das Darstellende Spiel problematisch ist, wird in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen hingewiesen. In der Literatur zum Darstellenden Spiel finden sich vereinzelte Versuche zur Beschreibung der Kompetenzen (z. B. Schlünzen 1998a; Darstellendes Spiel im Unterricht 1999; Reiss 1999; Mieruch 2004). Gemeinsam ist diesen Kompetenzbeschreibungen, dass sie mindestens Aussagen zu den Bereichen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz treffen. Demnach ist sowohl ästhetische als auch fachliche Kompetenz als Einzeleintrag nicht in allen Beschreibungen vertreten. Allerdings gibt es inhaltliche Überschneidungen bei unterschiedlichen Begriffen, sodass sich unterschiedliche Begriffe durchaus auf ein und dasselbe Merkmal beziehen können.

Die begriffliche Unschärfe ist auch das größte Hindernis bei der Herausarbeitung und Analyse der anzustrebenden Kompetenzen im Unterricht Darstellendes Spiel. Viele dieser Begriffe sind der Alltagssprache entnommen und lösen vielfältige Assoziationen aus. In dieser Allgemeinheit können Kompetenzbeschreibungen nur eingeschränkt dazu herangezogen werden, Aussagen über die Spezifik des Faches Darstellendes Spiel zu machen. Es fällt zudem auf, dass die meisten Kompetenzmerkmale dem Bereich der allgemeinen Bildung und Erziehung entnommen sind und nicht spezifisch im Fach Darstellendes Spiel entwickelt werden. Diese Merkmale überwiegen in den untersuchten Beschreibungen gegenüber Merkmalen, die sich auf die spezifischen Kompetenzen beziehen, die im Fach Darstellendes Spiel ausgebildet werden sollten. Die Warnung vor einer Überfrachtung des Faches mit außerästhetischen Zielsetzungen (Hentschel 1996) scheint angesichts dieser Kompetenzbeschreibungen berechtigt.

Womöglich liegen die Schwierigkeiten bei der Beschreibung von Kompetenzen für das Fach Darstellendes Spiel zusätzlich anderswo begründet. Wie eingangs beschrieben, geht es in diesem Fach nicht so sehr um die Anhäufung von Faktenwissen über die Institution Theater oder ausschließlich um die Entschlüsselung von Zeichen im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung. Der Kern des Unterrichts liegt vielmehr im spielerischen Tätigwerden, im Erleben und Agieren im Rahmen einer theatralen Wirklichkeit. Dieses Probehandeln kann im



besten Falle zu neuen Einsichten und Haltungen führen. Neue Haltungen lassen sich allerdings nur sehr schwer operationalisieren und vermutlich nur an allgemeinen Verhaltensmerkmalen und Kompetenzen ablesen. Dies ist sicherlich ein Grund, warum in den Kompetenzbeschreibungen die allgemeinen Kompetenzen überwiegen.

Auch in den umfangreichen Kompetenzbeschreibungen von Schlünzen findet der ästhetische Aspekt nur in Verbindung mit der Sachkompetenz Erwähnung. Aufschlussreich für diesen Zusammenhang ist folgende Äußerung:

Darstellendes Spiel findet für mich seine zentrale Begründung daher nicht in der Erziehung zur Theaterkunst, sondern in der Selbstbildung der Kinder und Jugendlichen durch Theater (Schlünzen 1998a:5f.).

Schlünzen ist der Meinung, dass der ästhetische Aspekt nur in Verbindung mit dem Bildungsaspekt eine hinreichende Begründung für die Einführung des Darstellenden Spiels als Schulfach abgibt. Nur das Fach Darstellendes Spiel kann im Spannungsfeld zwischen schulischem Lernen von ästhetischer Sache, lernendem Individuum und Lernen in der Gruppe Angebote machen, die von anderen Fächern nicht oder nur teilweise eingelöst werden (Schlünzen 1998a:5). Daraus leitet Schlünzen den Bildungsbeitrag des Faches Darstellendes Spiel ab, den er in den Erwerb von Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufgliedert. Die untersuchten Kompetenzbeschreibungen bleiben letztendlich eher vage in ihren Aussagen.

Hingegen führt das neue *Berliner Kerncurriculum Darstellendes Spiel* (Senatsverwaltung Berlin 2005a) die anzustrebenden Kompetenzen anhand eines Kompetenzmodells recht konkret aus. Diese Kompetenzbeschreibung soll als Basis für die weiteren Ausführungen zur Kompetenzentwicklung im Fach Darstellendes Spiel dienen. Hier soll exemplarisch der im neuen *Kerncurriculum Darstellendes Spiel* (a. a. O.) beschriebene Beitrag zum Kompetenzerwerb angeführt werden, um zu verdeutlichen, worin der spezifische Kompetenzerwerb im Fach Darstellendes Spiel besteht. Inzwischen wurde der Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe in Kraft gesetzt (Senatsverwaltung Berlin 2006a), dessen Aussagen zum Kompetenzerwerb im Wesentlichen mit denen des Kerncurriculums übereinstimmen.

Die **zentrale Kompetenz** im Fach Darstellendes Spiel lautet "theaterästhetische Handlungskompetenz" (Senatsverwaltung Berlin 2005a:6). Der Kompetenzerwerb vollzieht sich im Wesentlichen in diesem Fach über das aktive Theaterspielen, welches die "Entwicklung bzw. Erweiterung der theatralen Spielfähigkeit" (a. a. O.:6) ebenso zum Ziel hat wie die Schulung der Reflexion fremder und eigener Spielpraxis. Mit anderen Worten: Der Schwerpunkt des Faches liegt auf der "praktischen Erprobung theatraler Möglichkeiten und

der Reflexion ihrer Wirkungen" (a. a. O.:6). Diese zentrale Kompetenz wird im vorliegenden Kerncurriculum aufgefächert in:

- Sachkompetenz
- Gestaltungskompetenz
- kommunikative Kompetenz
- kulturelle Kompetenz.

Den Kompetenzen werden im Kerncurriculum verschiedene Handlungsfelder zugeordnet, wie diese dem Dokument entnommene Graphik zeigt:

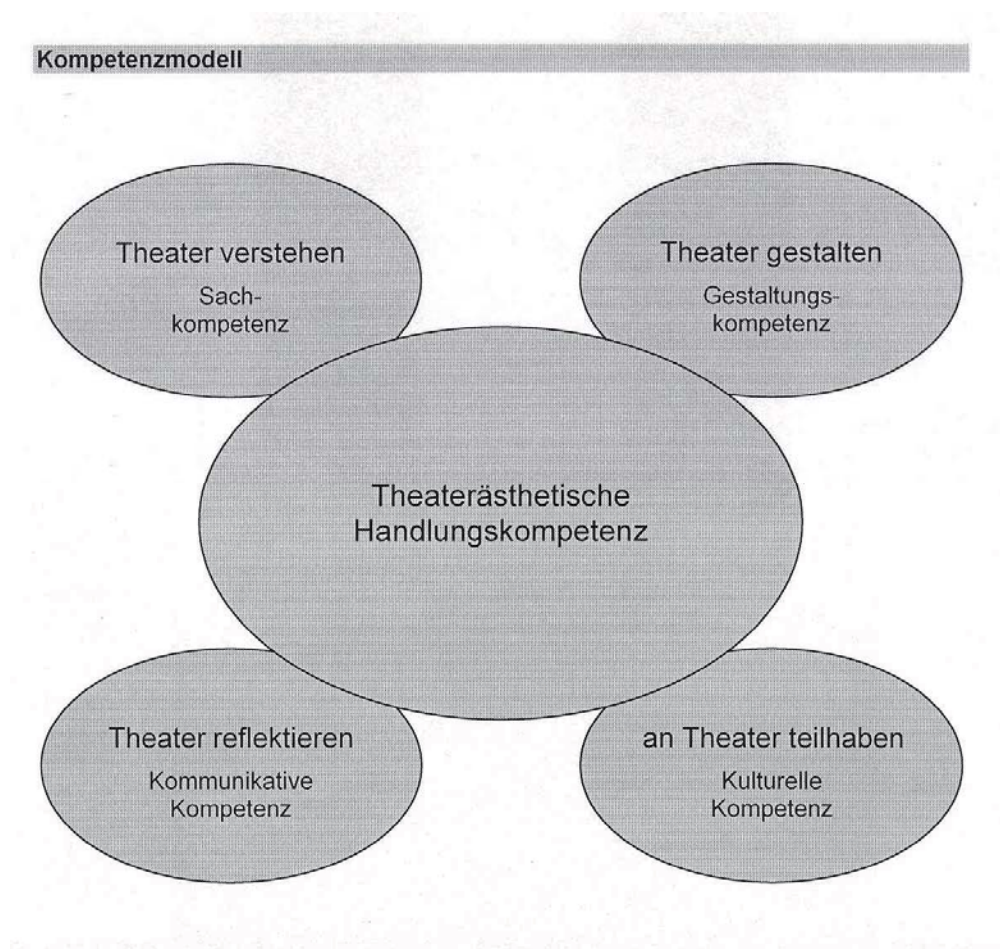


Abb. 9: Kompetenzmodell für den Unterricht Darstellendes Spiel (nach Senatsverwaltung Berlin 2006b:10; inhaltlich identisch mit Senatsverwaltung Berlin 2005a:9)

Die folgenden Ausführungen lehnen sich inhaltlich an die Ausführungen im *Kerncurriculum* (Senatsverwaltung Berlin 2005a) an:

In Bezug auf die **Sachkompetenz** geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler theatrale Bedeutungsträger und Zeichen (wie Spieler, Raum, Bewegung, Bühne, Licht, Ton, Requisit und Kostüm) kennen und anwenden lernen. Je nach Wahl der Bühnenvorlage eignen sich die Schüler und Schülerinnen theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel an (z. B. Bild-,

Sprech-, Tanztheater usw.). In diesem Zusammenhang erlernen sie auch die Fachsprache sowie ästhetische Kriterien und Spielregeln. Die immanente Reflexion des Arbeitsprozesses wird begleitet von der Auseinandersetzung mit theatertheoretischen und anderen Sachtexten. Eine theoretische und praktische Verbindung mit den Fachbereichen Musik, Bildende Kunst, Tanz und Sport erweitert den ästhetischen und performativen Rahmen des Faches.

Die **Gestaltungskompetenz** der Schülerinnen und Schüler erwächst aus der Entwicklung und Gestaltung szenischer Ideen, wobei sie eigene Lebenserfahrungen als Quelle verarbeiten können. Natürlich ist es auch möglich, dramatische und nichtdramatische Texte zu adaptieren und in eine szenische Gestaltung zu überführen. Diese Arbeit erfolgt im Projekt. Zentrale Prinzipien sind das Experimentieren und Ausprobieren. Die geeignete Methode ist die Improvisation.

**Kulturelle Kompetenz** erwächst aus der Auseinandersetzung mit literarischen Texten aus verschiedenen Zeiten und Kulturen und dem Erleben von Theater und Kultur in der Gegenwart, was gemeinsame Theaterbesuche einschließt. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler Theater exemplarisch in seinen historischen, theoretischen und konzeptionellen Kontexten kennen und stellen zwischen Medienkompetenz und Theaterwahrnehmung eine Verbindung her (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2005a:6–10).

Die **kommunikative Kompetenz** wird in diesem Fach entwickelt, indem die Schülerinnen und Schüler theaterästhetische Prozesse und Produkte als kommunikative Akte in Bezug auf ein Publikum begreifen, reflektieren und evaluieren. Dabei lernen sie den Umgang mit Kritik und entwickeln Qualitätskriterien. "Sie erfahren, dass sich eine künstlerische Entscheidung an der Stimmigkeit der eingesetzten ästhetischen Mittel in Bezug auf das Thema und die Gesamtform bemisst" (a. a. O.:7).

Hervorzuheben ist noch, dass sich das Fach Darstellendes Spiel zwar an den Erscheinungsformen der darstellenden Künste in ihrer heutigen Form orientiert, darüber hinaus aber eine eigene pädagogisch-ästhetische Dimension besitzt, die es vom professionellen Theater und Film unterscheidet. Der Schwerpunkt im Fach liegt auf der lebendigen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der darstellenden Kunst und der Erprobung ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten und ihrer Interaktivität (a. a. O.; vgl. Senatsverwaltung Berlin 2005a:6). Es geht weder um die vorbereitende Schauspielausbildung noch darum, einer bestimmten Theaterästhetik zu entsprechen, indem historische Stücke möglichst originalgetreu in möglichst realistischem Bühnenbild und Kostümen zur Anschauung gebracht werden. Es ist nicht leicht, diese Prozesse zu operationalisieren und bestimmten Kompetenzen zuzuordnen, genauso wie den Bereich der

Emotionen. Auch Emotionen und Motivation spielen im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel wie in jedem anderen Fach eine wichtige Rolle (vgl. Jürgens 2001; Kieweg 2003; Kieweg/Woodmann 2003).

Für Fächer des ästhetisch-kulturellen Lernbereichs ergibt sich [...] dabei eine besondere Schwierigkeit, da es neben dem Erwerb von 'kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten' auch um Imagination, Kreativität, emotionale Teilhabe und ästhetische Erfahrung geht, um Fähigkeiten also, die sich genauen Definitionen entziehen und nur bedingt operationalisierbar sind (Iaconis 2008:139).

Mit diesen knappen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass das Fach Darstellendes Spiel zielgerichtet an der Entwicklung von Kompetenzen arbeitet, die kein anderes Fach explizit anstrebt und die es somit als ein Sachfach mit eigenem Wirkungsbereich ausweisen. Damit ist die zentrale Voraussetzung dafür erfüllt, über einen Einsatz dieses Faches als bilinguales Sachfach nachzudenken.

Gleichzeitig ist in Hinblick auf den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel wichtig, einen gesonderten Blick auf die Rolle und Funktion der Sprache im Unterricht Darstellendes Spiel und die damit verbundene Kompetenzentwicklung zu werfen. Der Begriff 'Sprache' wird nämlich in diesem Unterricht nicht nur in der herkömmlichen Art und Weise benutzt. Im muttersprachlichen Unterricht Darstellendes Spiel wird das besondere Verhältnis des Theaters zur Sprache z. B. folgendermaßen gefasst:

Theater benutzt aber nicht nur die "normale" Sprache, sondern hat auch eine eigene, die Theatersprache. Sie kann sich der Mimik/Gestik, des Raumes, des Tons, des Schweigens bedienen und ist meist ausdrucksstärker und direkter. Auch sie hat ihre eigene Struktur, sie arbeitet mit Betonungen, mit Rhythmen und Steigerungen (Scheibe 2003:191).

Wie sehr jedoch auch die 'normale' Sprache im Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs im Unterricht Darstellendes Spiel steht, vermögen die folgenden Auszüge aus dem aktuellen Kerncurriculum für das Fach Darstellendes Spiel auf der gymnasialen Oberstufe zu veranschaulichen:

Als überfachliche Kompetenzen weist das Kerncurriculum (Senatsverwaltung Berlin 2005a:11) drei Handlungsbereiche aus:

- selbständig handeln
- in heterogenen Gruppen kooperativ handeln
- mit Sprache und Wissen souverän umgehen.

Im Abschnitt "Mit Sprache und Wissen souverän umgehen" des Kerncurriculums geht es um

- die Aufnahme und Entschlüsselung von Texten und Bildern aus der natürlichen und sozialen Umwelt

- die situationsangemessene, zielorientierte und adressatengerechte Verwendung der Sprache
- die erfolgreiche Teilnahme an Diskussionen alltäglicher und fachlicher Probleme
- die Mitgestaltung von Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen unter Berücksichtigung verschiedener Handlungsmöglichkeiten
- die reflektierte Nutzung von Medien und Technologien
- Problemlösung mittels heuristischer Strategien

rezeptiv/ohne schriftlichen Text <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülerinnen und Schüler (SuS) verstehen Spiel- und Übungsanweisungen</li> <li>• SuS verstehen komplexe Gestaltungsaufgaben zur Vorbereitung und Durchführung von Improvisationen</li> <li>• SuS beobachten eigenes Agieren und das der Mitspieler</li> <li>• SuS verstehen sachbezogene Vorschläge der anderen Mitspieler, nehmen Kritik sachlich an und verarbeiten sie</li> </ul>	produktiv/ohne schriftlichen Text <ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS führen Spiele und Übungen durch</li> <li>• SuS bereiten Improvisationen vor, führen diese durch und führen sie vor (dabei handeln sie das Vorgehen aus, korrigieren ggf. Vorgehen und beziehen Sprache ggf. in die Improvisation mit ein)</li> <li>• SuS reflektieren differenziert unter Verwendung von Fachbegriffen die eigene und die fremde szenische Arbeit (z. B. Wirkung körpersprachlicher Mittel, Raumkonzeption)</li> <li>• SuS entwickeln eigene Spielvorlage (dabei Entwicklung eines theatralen Konzepts, eines konzeptionellen Rahmens, Überarbeiten und Verdichten des szenischen Beitrags)</li> </ul>
rezeptiv/mit schriftlichem Text <ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS verstehen literarische Texte und Sachtexte sowie Theaterkritiken</li> <li>• SuS lesen Texte still oder laut und sprechen sie nach</li> <li>• SuS lernen ggf. Texte auswendig</li> </ul>	produktiv/mit schriftlichem Text <ul style="list-style-type: none"> <li>• SuS analysieren literarische und Sachtexte sowie Theaterkritiken</li> <li>• SuS adaptieren Texte oder Szenen und bearbeiten diese dramaturgisch</li> <li>• SuS entwickeln Rollenfiguren und Rollenbiographien</li> <li>• SuS schreiben Kritiken</li> <li>• SuS wenden ausgewählte theoretische Texte zur Kunsttheorie und Theaterästhetik sowie Schauspielkonzepte auf die eigene Theaterarbeit an</li> <li>• SuS stellen Bezüge zur Rezeptionsgeschichte her</li> </ul>

Abb. 10: Sprachhandlungen im Darstellenden Spiel der gymnasialen Oberstufe (eigene Darstellung in Anlehnung an Senatsverwaltung Berlin 2005a und 2006a)

Diese Einteilung erweist sich in Hinblick auf die tatsächlich zu erwartende und zu entwickelnde sprachliche Performanz der Schülerinnen und Schüler noch als zu grobmaschig. Die kürzlich in Kraft getretenen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für das Darstellende Spiel*, die landesweit gültige Vorgaben für die mündliche Abiturprüfung in diesem Fach enthalten,<sup>30</sup> fassen die erwarteten sprachlichen Handlungen in Form von "Operatoren" genauer (Kultusministerkonferenz 2006).

---

<sup>30</sup> Bisher ist es allerdings erst möglich, in Hamburg, Bremen und an ausgewählten Schulen in Berlin das Abitur im Fach Darstellendes Spiel abzulegen.



Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
Anwenden	Analysieren	Alternativen entwerfen und begründen
Benennen	Anwenden	Sich auseinandersetzen mit komplexen Sachverhalten/ Aufgaben/Alternativen
Beschreiben	Auswählen	Bezüge herstellen
Bewegungsmuster finden	Beachten	Begründen (differenziert)
Darstellen	Begründen	Beurteilen, bewerten
Durchführen	Berücksichtigen	Erörtern
Erfassen	Darstellen	Entwerfen (eigenständig, differenziert)
Erläutern	Einordnen	Gestalten (komplex)
Erstellen	Einschätzen	Interpretieren (komplexe Gestaltungsformen)
Sammeln	Einsetzen	In Beziehung setzen (eigenständig)
Erarbeiten	Erarbeiten	Konzept entwickeln
Umsetzen	Erläutern	Planen (Arbeitsprozess, Produkt)
Wahrnehmen	Erschließen	Reflektieren (kritisch, eigenständig, Arbeitsprozess)
Wiedergeben	Finden	Einen Standpunkt entwickeln
Zusammenfassen	Formulieren	Stellung nehmen (eigenständig, begründet)
Zusammenstellen	In Beziehung setzen	Überprüfen (Thesen, Konzepte, kritisch, eigenständig)
	Nutzen	
	Realisieren, Umsetzen	
	Rhythmisieren	
	Stilisieren	
	Umformen	
	Vergleichen	

Abb. 11: Operatoren (leicht gekürzt nach Kultusministerkonferenz 2006:15f.)

Die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Darstellende Spiel* geben Hinweise zur Gestaltung der mündlichen Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel und zu den diesbezüglichen Anforderungen. Der Unterricht zielt auf die Entwicklung einer theaterästhetischen Handlungskompetenz ab. In vier Kompetenzbereichen wird im Unterricht Darstellendes Spiel ein Beitrag zu dieser zentralen Kompetenzentwicklung geleistet:

Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz, kommunikative Kompetenz und soziokulturelle Kompetenz (a. a. O.:6f.). Es geht im Kern um die Arbeit an den theaterästhetischen Grundlagen, an der theaterästhetischen Gestaltung und um die Entwicklung der theaterästhetischen Kommunikation und der soziokulturellen Partizipation.

- Schülerinnen und Schüler verfügen über theatrale Grundkenntnisse und -fertigkeiten, die sie zur Verwirklichung und zum Verstehen von eigenen und fremden Gestaltungsanliegen brauchen.
- Schülerinnen und Schüler verwenden theatrale Mittel gezielt und reflektiert zur Lösung komplexer Gestaltungsaufgaben.
- Schülerinnen und Schüler begreifen, deuten, reflektieren und evaluieren theaterästhetische Prozesse und Produkte als kommunikative Akte.
- Schülerinnen und Schüler reflektieren die soziokulturelle Funktion von Theater (a. a. O.:7ff.).

In Anlehnung an die Abiturprüfung Deutsch muss sich jede Prüfungsaufgabe auf drei Anforderungsbereiche erstrecken, wobei das Schwergewicht der zu erbringenden Prüfungsleistung im Anforderungsbereich II (AB II) anzusiedeln ist.

AB I umfasst im Fach Darstellendes Spiel die Kenntnis theatraler Zeichensysteme und die Erfahrung im Umgang mit ihnen, mit Gestaltungsmitteln und -techniken, Formen und Strukturen sowie grundlegende Kenntnisse in abgegrenzten Gebieten der Theatertheorie und Theatergeschichte. Die Schüler verfügen über ein Fachvokabular als Voraussetzung für theatrale Gestaltungsprozesse, zur Beschreibung und Bewertung theatraler Vorgänge.

AB II beschreibt die Fähigkeit, dieses performative und fachliche Wissen auf nicht aus dem Unterricht bekannte Texte, Szenen, theatrale Handlungen und Inszenierungen anzuwenden, um diese zu analysieren, zu beschreiben und zu gestalten. Zum AB II gehört auch die Strukturierung des künstlerischen Arbeitsprozesses sowie die ziel- und aufgabenorientierte Auswahl und der Einsatz von Gestaltungsmitteln, um in einem bestimmten Raum und der gegebenen Zeit einen Gestaltungsprozess in Gang zu setzen. Hierzu zählt auch der Vergleich mit anderen Werken der bildenden Kunst, Musik und des Theaters.

AB III erfasst die Art und Qualität der gestalterischen Problemlösung und ihres Konzepts, die Reflexion des Arbeitsprozesses und seiner fachlichen Anteile sowie die Bewertung und Beurteilung der eigenen Entwürfe, des eigenen Konzepts und Produkts auf [sic] dem Hintergrund theoretischer und historischer Bezüge. Dazu gehören die kritische Auseinandersetzung mit der Vorlage, anderen und eigenen Konzepten sowie mit den Fragen und Kommentaren der Prüfer, außerdem die selbständige Analyse und sprachlich differenzierte Interpretation einer Vorlage (a. a. O.:11).

Im Anschluss an die Beschreibung der Anforderungsbereiche wird betont, dass sich diese in der Regel überschneiden und dass sie eine Unterrichtspraxis voraussetzen,

die den Schülerinnen und Schülern in Theaterprojekten Gelegenheit gibt, ihre Darstellungs-, Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit zu entwickeln und künstlerische Entscheidungen auch auf historische und theoretische Kenntnisse zu beziehen (a. a. O.:12.).

Auch wenn die Rahmenrichtlinien betonen, dass sich das Theaterspielen vor allem im praktischen Tun verwirklicht, so fällt doch auf, dass sich der Schwerpunkt des Faches im Rahmen der Abiturprüfungsleistung, sehr stark vereinfacht gesprochen, in Richtung 'Reden über das Theater' verschiebt. Besonders die ausgewiesenen Operatoren in der EPA deuten darauf hin, dass eine Schulung spezifischer Diskurskompetenzen auch im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel eine größere Rolle spielen müsste, als es die gesichteten Rahmenplanvorgaben für das Darstellende Spiel auf der gymnasialen Oberstufe derzeit tun.

Dennoch zeigen gerade die potenziellen bilingualen künstlerischen Fächer deutlich, dass es einer erweiterten Auffassung von menschlicher Sprache bedarf. Es ist an der Zeit, die gängigen Auffassungen von menschlicher Sprache als eines außerhalb des Menschen existierenden "generativen Geräts", eines Mittels, das allein für die Kommunikation da ist, zu überdenken (Grucza 2003:15f.).

### **3.8 Gegenstände, Inhalte und methodische Grundsätze**

Schlünzen sieht den Gegenstand der Arbeit im Schulfach Darstellendes Spiel in der "subjektiven Anverwandlung der Welt durch Theaterspielen" (Schlünzen 1998a:4). In den Hamburger Rahmenplänen für die integrierte Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe aller Schulzweige werden die Gegenstände mit "der Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Welt unter dem Aspekt der Theatralität" angegeben (Freie Hansestadt Hamburg 2004b:4; Freie Hansestadt Hamburg 2003b:5).

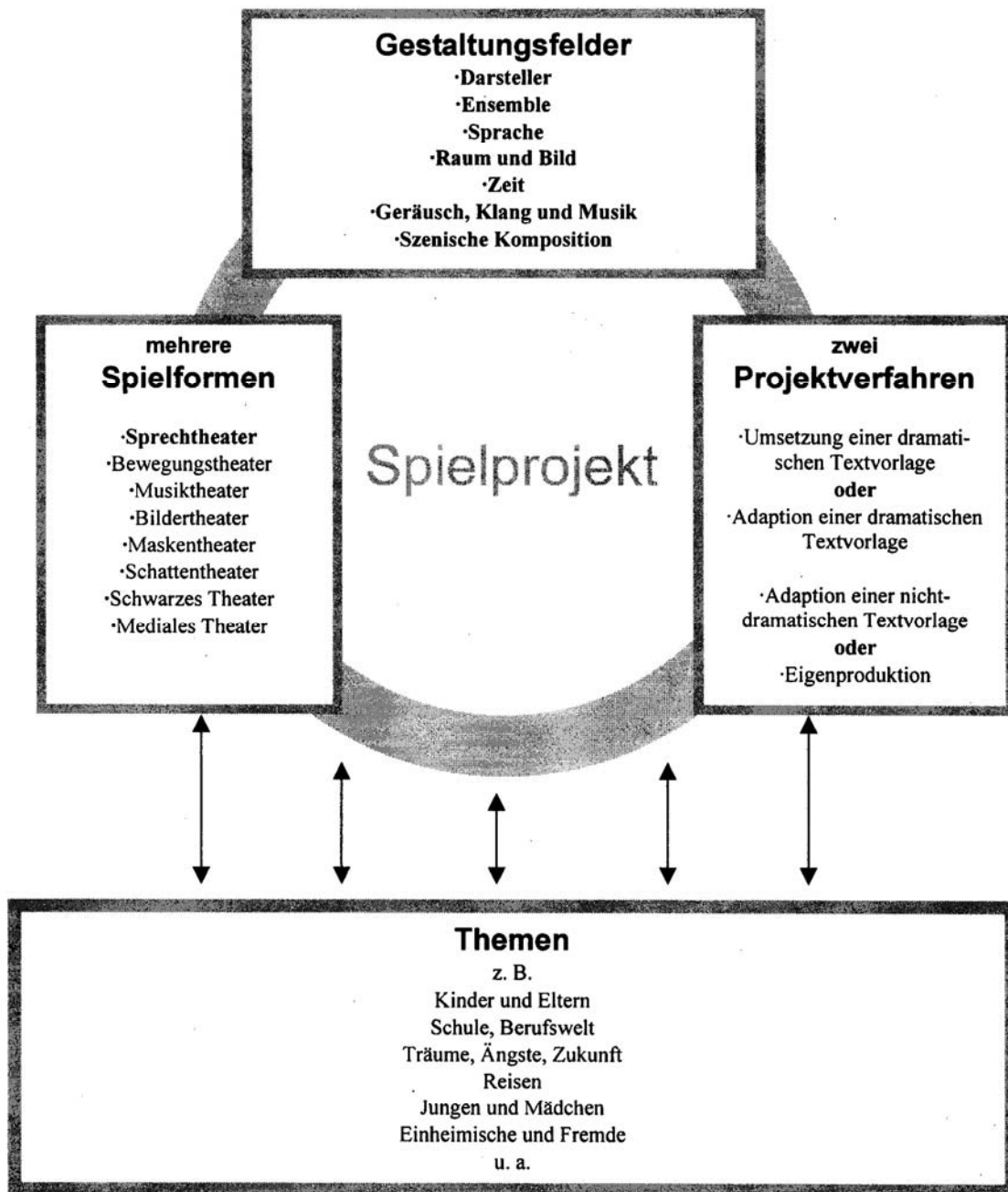
Der *Berliner Rahmenplan für das Fach Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe I* zählt eine Reihe von Unterrichtsgegenständen auf. Neben szenischen Formen, die entweder vorgegeben sind (z. B. ein Theaterstück), die bearbeitet und eventuell dramatisiert wurden (z. B. eine Ballade) oder die erfunden wurden (z. B. mithilfe von Improvisationen während der Probenarbeit), sind das Übungen zum Umgang mit dem Körper, dem Spielraum, der Stimme, dem Spielpartner, dem Requisit, mit bildnerischen und musikalischen Elementen, Übungen zur Erarbeitung von Rollen und Übungen zum Umgang mit audiovisuellen Medien. Außerdem können theatergeschichtliche oder theatertheoretische Fakten zum Gegenstand des Unterrichts werden, wenn dies im Zusammenhang mit der Arbeit am Projekt sinnvoll und notwendig erscheint (Senatsverwaltung Berlin 2006b:11).

Der Berliner Rahmenplan bezieht in seine Gegenstandsbeschreibung bereits Elemente ein, die in den Hamburger Rahmenplänen als Inhalte bezeichnet werden. Die Inhalte des Faches

Darstellendes Spiel werden in Hamburg mit Gestaltungsfeldern, Projektverfahren, Spielformen und Themen angegeben. Diese vier groben Unterteilungen werden nun ihrerseits wieder in kleinere, konkretere Inhaltsbereiche aufgespalten. Es wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Projekte abhängig von der gewählten Spielform in Hinblick auf die Gestaltungsfelder unterschiedliche Schwerpunkte haben können: Darsteller, Ensemble, Sprache, Raum und Bild, Zeit, Geräusch-Klang-Komposition und szenische Komposition. Es wird darauf hingewiesen, dass eine vollständige Trennung der Gestaltungsfelder in der praktischen Arbeit kaum möglich ist. Beim Inhalt "Projektverfahren" geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Projektverfahren kennenlernen. Es handelt sich um die Möglichkeit der Umsetzung oder der Adaption einer dramatischen Textvorlage, der Adaption einer nichtdramatischen Textvorlage oder um eine Eigenproduktion. Hier werden demnach auch Arbeitsweisen und Umsetzungsstrategien zum Inhalt des Unterrichts erklärt. Auch Kombinationen unterschiedlicher Projektverfahren sind möglich. Der Inhalt "Spielformen" wird im *Rahmenplan für die Hamburger Integrierte Gesamtschule* dahingehend spezifiziert, dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit mehreren Spielformen machen. Zur Auswahl stehen: Sprechtheater, Bewegungstheater, Musiktheater, Bildertheater, Maskentheater, Schattentheater, Schwarzes Theater, Figurentheater, Videofilm, Mediales Theater. Auch Montagen sind möglich. Zur Beschreibung des Inhalts des Unterrichts gehört im Hamburger Gesamtschulrahmenplan auch der Hinweis auf geeignete Themen zur Bearbeitung in einem Theaterprojekt. Vor allem beschreibt der Lehrplan aber, wie die gewählten Themen beschaffen sein sollten: Sie sollten schülerorientiert sein und vielfältige Verbindungen zu anderen Aufgabengebieten und Fächern herstellen (Freie Hansestadt Hamburg 2003b:9ff.)

Schaubilder, die die Inhalte für den Unterricht im Darstellenden Spiel der unterschiedlichen Hamburger Schultypen und -formen zusammenfassen, unterscheiden sich nur marginal voneinander. Die folgende Übersicht veranschaulicht die verbindlichen und die fakultativen Inhalte im Fach Darstellendes Spiel für die Sekundarstufe I am Beispiel des neunstufigen Hamburger Gymnasiums:

## Verbindliche und fakultative Inhalte\*



\*Die verbindlichen Inhalte sind **fett** gedruckt, alle anderen sind fakultativ.

Abb.12: Verbindliche und fakultative Inhalte im Unterricht Darstellendes Spiel des neunstufigen Hamburger Gymnasiums (Freie Hansestadt Hamburg 2003a:9)

Einigkeit herrscht in allen gesichteten Rahmenplanvorgaben in Bezug auf das angemessene Unterrichtsverfahren: Darstellendes Spiel erfolgt in Form von Projektunterricht. Reiss

bezeichnet das "Theaterprojekt als zentrales didaktisches Prinzip des gesamten Unterrichts" (Reiss 2003a:46).

Lehrpläne stehen auch für Verbindlichkeit und Kontinuität über Schulen und Schulstufen hinaus. Die zentralen inhaltlichen Vorgaben in den Lehrplänen zum Darstellenden Spiel in Hamburg erstrecken sich auf vier Inhaltsbereiche: die Gestaltungsfelder, die Spielformen, die möglichen Projektverfahren und die infrage kommenden Themen. Das Entscheidende lässt diese Darstellung vermissen; es ist, wie die Wirklichkeit selbst, im Prinzip nicht darstellbar: Die Einbeziehung der Inhalte ergibt noch nicht das ästhetische Erlebnis Theater. Dieses entsteht erst, wenn mittels der angeführten Elemente eine theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, an die die Zuschauer und Spieler für die Zeit der Aufführung glauben.

Im *Hamburger Rahmenplan für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschulen* wird eine Reihe didaktischer Grundsätze für das Fach Darstellendes Spiel formuliert, von denen hier jeweils nur der Kern angedeutet werden kann:

1. Die Gestaltung des Unterrichts muss auch zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglichen, die Inhalte zu erschließen. Um das zu gewährleisten, bietet der Rahmenplan Anregungen, die aus dem Sprachunterricht bekannt sind: Einsetzen von situationsbezogener dialogischer Verständnissicherung, vereinfachende und umschreibende Erklärungen, visuelle und herkunftssprachliche Hilfen bei der Bedeutungsvermittlung. Außerdem sollten die Aufgabenstellungen, wenn nötig und möglich, während des gesamten Projekts differenziert werden.<sup>31</sup>
2. Ein ganzheitlich fördernder Unterricht im Darstellenden Spiel wird hier verstanden als Unterricht mit affektiven, kognitiven, produktiven und kreativen Anteilen.
3. Gestalterischer Bezugspunkt des Darstellenden Spiels ist die Ästhetik der historischen und vor allem der heutigen Theaterkunst. Das öffentliche Theaterleben soll vor dem Hintergrund der eigenen Projektarbeit thematisiert werden. Theaterpädagogische Angebote der Theater sind zu nutzen.
4. Das Darstellende Spiel zeichnet sich im Kontrast zum professionellen Theater durch eine eigenständige pädagogisch-ästhetische Dimension aus. Ziel der Arbeit im Fach ist es, Jugendlichen in der künstlerischen Arbeit zu eigenem Ausdruck zu verhelfen.

---

<sup>31</sup> Es verwundert, dass in diesem Abschnitt, der sich explizit mit dem angemessenen unterrichtlichen Herangehen an Schülerinnen und Schüler mit angenommenen sprachlichen Defiziten in der Unterrichtssprache Deutsch beschäftigt, die Vorteile theaterpädagogischer Methoden bei der Bedeutungserschließung von Wörtern und Strukturen sowie von kulturell geprägtem Verhalten nicht erwähnt werden.



5. Das Darstellende Spiel leistet einen Beitrag zur Medienerziehung in der Form, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse über Fernsehformate und Filme in den Unterricht einbringen und sich mit Gestaltungsmustern der visuellen Medien auseinandersetzen.
6. Die Schülerinnen und Schüler sind an der Themenfindung, Planung und Durchführung des Theaterprojekts aktiv beteiligt. Das Ergebnis ist ein ästhetisches Produkt. Die Ausbildung von theaterhandwerklichen Fertigkeiten wird in den Arbeitsprozess am Stück integriert.
7. Das Ausprobieren ist ein wichtiges Unterrichtsprinzip, welches von Reflexion begleitet wird.
8. Schülerorientierung äußert sich darin, einen Gegenstand zu finden, der die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum interessiert.
9. Die ästhetische Arbeit wird durch trainierende und zielgerichtete Übungen vorbereitet. Diese Lehrgangselemente begleiten die szenische Arbeit.
10. Während des gesamten Arbeitsprozesses geht es um die bewusst gestaltete Szene und deren Wirkung auf ein Publikum. Darum werden Ergebnisse der laufenden szenischen Arbeit immer wieder im Unterricht präsentiert und ausgewertet.
11. Die Projektarbeit wird mit einer Aufführung abgeschlossen.
12. Das zwölfte Prinzip umreißt die Aufgaben der Spielleitung wie z. B.: Situationen schaffen, konstruktive Impulse geben und die Verantwortung für das Gesamtprojekt tragen (Freie Hansestadt Hamburg 2003b:7ff.).

Daraus wird nicht ganz deutlich, nach welchem Prinzip die hier versammelten didaktischen Grundsätze ausgewählt worden sind.

Es handelt sich sowohl um Hinweise allgemeiner Art, die auf jeden Unterricht zutreffen (z. B. 1.), als auch um spezifische Hinweise, wie außerschulische Angebote zu nutzen sind (z. B. 3.), und um Prinzipien, die aus einem spezifisch theaterpädagogisch motivierten Unterricht abzuleiten sind. Auffällig sind der unterschiedliche Abstraktionsgrad der einzelnen Einträge sowie der fortlaufende Perspektivenwechsel. Nur mit einem gewissen Aufwand ließen sich konkrete, unterrichtswirksame Prinzipien aus dieser Zusammenstellung von Hinweisen ableiten. Gleichzeitig lenken diese Prinzipien auch den Blick auf die Schwierigkeiten, die es bereitet, umfassend gültige und verständliche Prinzipien für den Unterricht im Fach Darstellendes Spiel zu formulieren.

### 3.9 Perspektiven auf Planungsprozesse

Hentschel betont von einer theaterpädagogischen Warte aus, dass es beim in ästhetisch bildender Absicht durchgeführten Theaterspielen nicht um die Darstellung eines bestimmten Inhalts mit theatralen Mitteln geht, sondern um die Erzeugung einer theatralen Wirklichkeit. Die spezifische Bedeutung der Kunsterfahrung liegt laut Hentschel in ihrer Unabhängigkeit von außerästhetischen, durch theoretische und praktische Erkenntnisse bestimmte Zwecksetzungen. Die bildende Wirkung liege in der Zweckfreiheit (Hentschel 1996:241f.). Hentschel vertritt die Auffassung, dass sich ästhetische Bildung im Medium der Kunst, im gestalterischen Vorgang selbst vollzieht. "Damit erübrigen sich auch Zielsetzungen, die vorab bestimmt und, aus einer außerästhetischen Praxis abgeleitet, an die ästhetische Bildung herangetragen werden" (a. a. O.:156). Hentschel geht davon aus, dass man bestenfalls Bedingungen schaffen kann, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich sind. Ihr tatsächliches Zustandekommen sei jedoch nicht gezielt beeinflussbar. Damit stellt Hentschel auch die grundsätzliche Planbarkeit theaterpädagogischer Prozesse infrage (a. a. O.:250f.).

Die Institution Schule hingegen verfolgt im Gegensatz zu theaterpädagogischen Bildungsprozessen den Zweck der fachspezifischen Bildung innerhalb der traditionellen Fächer und der allgemeinen Bildung über Fächergrenzen hinweg. Die Ergebnisse der zielgerichteten Anstrengungen werden als Kompetenzen auf der Schülerseite beschrieben oder als Lernziele, wenn man den Arbeitsfokus der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nimmt. Wie Mindt bemerkt, müssten diese Ziele eigentlich 'Lehrziele' heißen, da es sich um Ziele handelt, die Lehrende verfolgen (Mindt 1995:89). Der Begriff 'Lernziele' hat sich aber eingebürgert und soll in Ergänzung zum aktuellen Kompetenzbegriff auch im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden.

Die Zweckfreiheit der künstlerisch-ästhetischen Praxis des Theaterspielens und die Zweckgebundenheit der Institution Schule lassen sich sicher nicht vollständig in Übereinstimmung bringen. Im folgenden Abschnitt soll zunächst untersucht werden, wie ein anderes künstlerisches Fach, das Fach Kunst, mit der Spannung zwischen notwendiger Planung und ebenso notwendiger kreativer Freiheit umgeht. Daraus sollen dann in einem weiteren Schritt Schlussfolgerungen für das Fach Darstellendes Spiel abgeleitet werden.

#### 3.9.1 Zur Planbarkeit von Unterricht im Fach Kunst

Es ist davon auszugehen, dass die Lernzielbestimmung in einem künstlerischen Fach wie Darstellendes Spiel, welches insbesondere kreative Prozesse zum Gegenstand hat, problematisch ist. Es erscheint in diesem Zusammenhang ratsam, zu überprüfen, wie

traditionelle künstlerische Fächer wie z. B. Bildende Kunst diesem Problem begegnen, da sie ja schon länger mit diesem Widerspruch zwischen Kunstproduktion als individuellem, unplanbarem Vorgang und Unterricht als kollektiver, planbarer und ergebnisorientierter Veranstaltung umgehen müssen. Das Fach Kunst bietet eine solche Plattform zur Auseinandersetzung.

In ihrer Arbeit *Ästhetische Erziehung 5–10* versuchen die Fachdidaktiker Eucker/Kämpf-Jansen (1980), diesen Widerspruch vor dem Hintergrund des Faches Kunst aufzulösen. Auch sie berufen sich – wie die englische Fachdidaktik – bei der Beschreibung der Lernzieldimensionen auf die Berliner Didaktik, allerdings insbesondere auf das Planungsmodell von Schulz (1980). Die Planungsebenen dieses Modells dienen den Verfassern als Gliederungsmomente eines ebenfalls in ihrer Publikation enthaltenen Kriterienkatalogs zur Vorbereitung und Planung von Unterrichtseinheiten im Fach Kunst. Es handelt sich um folgende Planungsebenen:

- Perspektivplanung: Der Unterricht wird in Auseinandersetzung mit den Rahmenplänen und den anderen unterrichtlichen Rahmenbedingungen über einen längeren Zeitraum (Semester, Jahr, Schulstufe) geordnet.
- Umrissplanung: Es handelt sich um die Planung einzelner Unterrichtseinheiten im Umriss.
- Prozessplanung: Legt innerhalb dieses Umrisses die notwendige Abfolge der Unterrichtsschritte in der Zeit fest sowie die Kommunikations- und Arbeitsformen.

Die Planungskorrektur entspricht der Reaktion auf nicht vorhergesehene Planungswirkungen während der Realisierung des Plans (Eucker/Kämpf-Jansen 1980:49).

Zur Präzisierung dieses Planungsmodells haben die Autoren eine Vielzahl an Fragen und Gliederungspunkten notiert, die bei ihrer Beantwortung von einer allgemeinen Idee zu einem begründeten und im Detail durchdachten Unterrichtsvorschlag führen können (vgl. a. a. O.:54–60).

Zur generellen Problematik der Planbarkeit und Planungsnotwendigkeit ästhetischer Unterrichtsprozesse äußern sich die Autoren wie folgt: Sie gehen davon aus, dass es ohne langfristige und/oder kurzfristige Planung keinen Unterricht, auch nicht in ästhetischer Erziehung geben kann. In einem sehr allgemeinen Sinne von Planung richte die Lehrkraft ihre Phantasie auf zukünftige Lernsituationen. Erst diese Gerichtetheit ermögliche ihr, unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen ein Stück ästhetische Erziehung zu realisieren (a. a. O.:11f.). Allerdings laufe besonders die interdisziplinär, mit aktiven Formen des Lernens oder materialintensiv arbeitende Lehrkraft Gefahr, von starren Strukturen der

Unterrichtsorganisation, vom Stundenrhythmus und von räumlichen Unzulänglichkeiten eingeschränkt zu werden. Hinzu komme, dass es auch den Schülerinnen und Schülern oft schwerfällt,

andere Lernformen neben den ritualisierten Unterrichtsstrukturen noch als 'Schule' zu begreifen, weil auch sie ihre Routine und längst habitualisierten schulischen Verhaltensweisen gestört fühlen (a. a. O.:14).

Auch für den Unterricht in bildender Kunst gelte, dass das Mitplanen von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler, langfristig und kurzfristig, eine Grundsatzforderung ist. Allerdings entlaste dieser Grundsatz die Lehrerinnen und Lehrer nicht von ihrer Planungsarbeit. Im Einzelnen sei zu überlegen, welche Angebote den Schülerinnen und Schülern zu machen sind, was bereitzuhalten ist, welche Funktionsteilungen denkbar wären. Zu klären sei, an welcher Stelle und mit welchem Ziel Mitplanen möglich und berechtigt ist. Die Autoren weisen darauf hin, dass ein Verzicht der Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern aus der Fülle ihres Wissens und Könnens Angebote zu machen, darin resultieren kann, dass die Schülerinnen und Schüler die Beschränktheit ihres Interesses reproduzieren und ihren Horizont nicht überspringen können. Folge die Lehrkraft aber ohne Rücksicht auf das Wollen der Schülerinnen und Schüler der Logik der Sache oder ihren eigenen Bezugssystemen, schränke sie die Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ebenfalls ein (a. a. O.:20f.).

Die Widersprüchlichkeit der Lehr-/Lernsituation, die sich auch in den unterschiedlichen Bezugsfeldern des Lehrers und der Schüler aufbaut, muß in der Planung bedacht werden, damit nicht einseitig der Standpunkt des Lehrers, seine Subjektivität, sein pädagogischer Eros oder sein Kaputtsein, aber auch seine Orientierung auf fachwissenschaftliche Systematik und didaktische Konzepte gegen die Möglichkeiten und Interessen der Schüler, ihre Alltagsorientierung, ihre ökologisch bestimmten Standpunkte, ihre Wahrnehmungsstrukturen und -funktionen durchgesetzt werden (a. a. O.:25).

Eucker/Kämpf-Jansen zählen mit Bezug auf verschiedene Autoren folgende Funktionen ästhetischer Praxis auf: Sie könne kommunikative und erkennende, kritische und hedonistische, kreative und regenerative, kompensatorische und therapeutische sowie phantasie- und identitätsbildende Funktionen haben. Im Planungsprozess erscheint den Autoren wichtig, dass die Lehrkraft die jeweilige Funktion ästhetischer Praxis als Möglichkeit umreißt und in der Aufgabenstellung diese intendierte Möglichkeit begünstigt. Planbar seien in diesem Zusammenhang die ästhetischen Zugriffsweisen und die technischen und ästhetischen Mittel. Denn es gehe im Kunstunterricht nicht nur um das Lösen bildnerischer Probleme oder um Gestaltungsübungen ohne Inhalt, sondern auch um die Verarbeitung inhaltlicher (d. h. sachlicher und persönlicher) Belange unter Verwendung ästhetischer Mittel. Daraus ergibt sich die Forderung, dass die Schülerinnen und Schüler ästhetische

Zugriffsweisen lernen sollten. Diese unterscheiden sich von literarischen, verbal analysierenden oder naturwissenschaftlich registrierenden und sind für den Bereich Bildende Künste folgendermaßen gekennzeichnet:

- durch spezifische Medien/Materialien/technische Mittel, die verwendet werden, um Inhalte sinnlich erfahrbar zu machen
- durch ästhetische Mittel (Kompositions-, Ordnungs-, Zeichensysteme), die nötig sind, um eine Aussage zu strukturieren und erkennbar zu machen
- durch das Verhältnis zur Realität (gegenständlich oder geistig), das sich in Gestaltungs- und Darstellungsformen und -prinzipien niederschlägt (Eucker/Kämpf-Jansen 1980).

Laut Eucker/Kämpf-Jansen haben Technikkurse in dem Zusammenhang einen Platz im Unterricht, denn durch die Hervorbringung und Rezeption technischer und ästhetischer Mittel werden erst Erfahrungen möglich, die über Alltagserfahrungen hinausgehen. Vom didaktischen Standpunkt sei von Interesse, dass eine neue Technik Schülerinnen und Schüler u. U. mehr anspricht als ein inhaltliches Problem. Auch die technische Meisterung der Umwelt entspreche einem legitimen Bedürfnis von Jugendlichen. Das erfordere planende Überlegungen zu den technischen und ästhetischen Mitteln und zu den verschiedenen ästhetischen Zugriffsweisen (a. a. O.:28ff.).

Die ästhetische Erziehung leite ihre Berechtigung und ihre Struktur nicht aus der Kunst ab. Darum könne sie gegenüber der Kunst unbefangener fragen, als es z. B. die historische Kunsterziehung vermochte: "Der Boden, von dem her die ästhetische Erziehung ihr Interesse an Kunst formuliert, ist die Didaktik" (a. a. O.:39). Das habe zur Folge, dass Kunst ein Bezugsfeld neben anderen ist. Vielmehr geht es den Autoren darum, zu untersuchen, "welche Lernprozesse mit welchen Intentionen in Kunstwerken [...] einen [...] Schülern zugänglichen, verständlichen Gegenstand finden" lassen (a. a. O.:39).

Für Eucker/Kämpf-Jansen setzen Unterrichtsstunden zur Betrachtung von Bildern von der Lehrkraft ein analysierendes Bemühen voraus, welches im Zusammenhang mit ihrem Vermittlungsinteresse steht. Schon die Wahl des ästhetischen Objekts, Problems, Inhalts leite sich nicht so sehr aus der Fachsystematik, sondern vielmehr aus der didaktischen Intention und den Voraussetzungen der Lernenden ab (a. a. O.:41).

Im Abschnitt "Sprache als Unterrichtsmedium in der ästhetischen Erziehung" vermerken Eucker/Kämpf-Jansen, es sei eine weit verbreitete, aber deshalb nicht weniger zweifelhafte Annahme, dass nur, was verbalisiert, auch verstanden worden ist. Es sei sehr wohl ein Verstehen ohne Worte möglich – aber nachprüfbar sei es ohne Worte nicht (a. a. O.:42). Dies

bestätigen neuere Erkenntnisse aus der Gehirnforschung: Das meiste, was wir können, wissen wir nicht (Spitzer 2002).

Eucker/Kämpf-Jansen umreißen die Orte, an denen die Sprache eine Aufgabe als Unterrichtsmedium wahrnimmt:

- bei der Verständigung über ästhetische Objekte
- bei der Verständigung über eine Aufgabe, ihre Auswahl, Modifizierung oder Präzisierung
- bei der Verständigung über den Unterrichtsablauf
- bei der Erörterung von Lösungsmöglichkeiten und Ergebnissen.

Sprache ermögliche den Schülerinnen und Schülern auch, sich ihrer Erlebnisse in der ästhetischen Praxis bewusst zu werden. Zur Frage der Fachtermini äußern sich die Autoren dahingehend, dass sie ihrer Ansicht nach in Gesprächen über Bilder immanent eingeführt werden können. Sie vertrauen darauf, dass sie, wenn sie sich als Hilfen erweisen und kurz und prägnant sind, von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden. Sie wenden sich ausdrücklich gegen das Auswendiglernen und das Abfragen (Eucker/Kämpf-Jansen 1980:42ff.).

Ausgehend von der Feststellung, dass die ästhetische Erziehung a) ein unklares Verhältnis zu ihren Bezugswissenschaften und b) eine Vielzahl von Verhältnissen hat, stelle sich die Frage, auf welche Wissenschaft sich die Lehrkraft bezieht, wenn sie über Aufgaben zur ästhetischen Praxis nachdenkt. Dann stelle sich heraus, dass sich ästhetische Erziehung gar nicht nur auf Wissenschaften bezieht, sondern analog auch auf "theoretisch erfaßbare Momente künstlerischer Lehre, also auf außerwissenschaftliche Bezugsfelder" (a. a. O.:45). Diese Lehre, die nur zum Teil und vorläufig in sogenannten Gestaltungslehren zusammengefasst wurde, sei in sich heterogen. Auch wenn sich Gestaltungslehren um eine Systematik bemühten, sperrten sich diese künstlerischen Lehren im Grunde gegen eine Systematisierung. Eucker/Kämpf-Jansen halten es für notwendig, zu überprüfen, ob diese ursprünglich für Erwachsene entwickelten Vorlehren überhaupt zur Orientierung für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen geeignet sind und welche Reduktionen mit der vermeintlichen Systematik mitgelernt werden. Wie schon an anderer Stelle betont, schließen sich Eucker/Kämpf-Jansen der Ansicht an, dass die ästhetische Praxis der Kinder und Jugendlichen nicht aus der Kunst abzuleiten ist; die Autoren betonen stattdessen, dass die ästhetische Praxis Teil ihrer Alltagspraxis ist, welche ein wichtiges Bezugsfeld ästhetischen Lernens darstelle. Sie fassen zusammen, dass die Orientierung der Schülerinnen und Schüler auf eine oder mehrere Bezugswissenschaften nicht Ziel von Unterricht ist, genauso wenig wie



sich aus den Bezugswissenschaften der Struktur nach Systeme, Lehrpläne oder Intentionen für den Unterricht deduzieren lassen (a. a. O.:45).

Eucker/Kämpf-Jansen argumentieren, dass die partielle Orientierung an kunstwissenschaftlichen Grundbegriffen und Analysemethoden sich an der Perspektive des Unterrichts bemisst und daran, ob und in welchem Maße solche Informationen für den voraussehbaren und gegenwärtigen Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler (inklusive der weiterführenden Schule) wichtig sind. Einen Schwerpunkt sehen sie darin, inwieweit das Verhalten der Schülerinnen und Schüler begünstigt wird im Sinne von Autonomie und Kompetenz gegenüber Kunst, den Massenmedien und bei der eigenen Praxis. Die Hinwendung zu Bezugsfeldern erfolge grundsätzlich aus didaktischen und pädagogischen Gründen. "Ästhetische Erziehung bildet keine wissenschaftlichen oder künstlerischen Disziplinen in der Schule ab, sondern richtet vom Boden der Didaktik her Fragen an diese" (a. a. O.:46).

Das bedeutet, dass sich auch im Kunstunterricht das unterrichtliche Handeln im ästhetischen Bereich im Spannungsfeld von fachlicher Systematik und erfahrungsorientiertem Inhalt lokalisieren lässt. Unterricht führe in zunehmendem Maße systematische Zusammenhänge ein, die die Schülerinnen und Schüler bewusst mit ihrer erfahrungsorientierten Haltung konfrontieren. Daraus folge, dass ästhetische Erziehung nicht in streng systematischem Sinne gelehrt werden kann; sie würde dabei ihre kritische, utopische und hedonistische Funktion einbüßen (a. a. O.:47).

Neben den künstlerischen Bezugswissenschaften und der Praxis stellen die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die Sozialpsychologie und die Gesellschaftswissenschaften einen weiteren Bezugsrahmen dar. Diese Wissenschaften treffen z. B. Aussagen über die ästhetische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler. Dabei falle auf, dass es kaum Literatur gibt, die für die Unterrichtsvorbereitung unmittelbar zugängliches Material zu diesem und ähnlichen Themenkomplexen enthält. Diese Interpretation könne man auch als Aufgabe der Fachdidaktiken bezeichnen (a. a. O.:48).

### 3.9.2 Planungsprozesse im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel

In Abschnitt 3.9.1 wurde der Widerspruch umrissen, der zwischen den Ausführungen von Eucker/Kämpf-Jansen (1980) und von Hentschel (1996) besteht. Hentschel bezieht sich zwar nicht explizit auf die Schule, aber ihre Ergebnisse zu den Bildungspotenzen des Theaterspielens betreffen auch diesen Bereich institutioneller Bildung. Zur Grundlage nimmt Hentschel sogenannte Künstlertheorien, die in der Regel Handlungsanweisungen für

professionelle Schauspieler enthalten. Die Verfolgung außerästhetischer Zielsetzungen mit dem Theaterspielen lehnt Hentschel entschieden ab. Zu fragen bleibt in der Tat, ob Schule in der Lage und willens ist, ihre Schülerinnen und Schüler nur mit den Künstlertheorien zu konfrontieren, oder ob sie nicht vielleicht doch, wie sich aus Eucker/Kämpf-Jansens Argumentation ableiten lässt, mit einem didaktischen Anspruch an die ästhetische Bildung und somit auch an das Theaterspielen herantreten kann. Gradmesser wäre dann nicht die Nähe oder Ferne zur eigentlichen Kunstdisziplin, sondern die Antwort auf die Frage: Mit welchen Fragen und Problemen wurden die Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit konfrontiert? Was mussten sie bearbeiten und durchdenken? Was wurde ihnen vorenthalten (Eucker/Kämpf-Jansen 1980)?

Im Rahmen der gegenwärtigen Schule ist ein zweckfreies Vorgehen im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel undenkbar. Schule benötigt Legitimationen für ihr Tun. Eine Tätigkeit, die keinen Zweck verfolgt, auch wenn sie zu einem Ergebnis führt, widerspricht dem vorherrschenden Begriff vom Lernen. Die Form der Erkenntnisgewinnung mittels ästhetischer Erfahrungen nimmt in unserem Kulturkreis eine der wissenschaftlichen Erfahrungsgewinnung unter- bzw. nachgeordnete Stellung ein. Aus diesem Grunde ist es m. E. unumgänglich, den Bildungsbeitrag des Faches Darstellendes Spiel in Form von Unterrichtsinhalten, Zielen und Kompetenzen zu beschreiben, so wie dies auch in den Berliner Rahmenplanvorgaben geschieht.

Ich meine, dass man differenziert von Planung sprechen muss, wenn man den schulischen Unterricht als solchen in den Blick nimmt. Zum einen geben die Lehrpläne die generellen Gegenstände des jeweiligen Sachfachs und deren Bildungspotenzial an. Zum anderen gibt es von Lehrerseite Planungen für das Schuljahr, für das Halbjahr, für ein Thema, einen Abschnitt, eine Lektion, eine Unterrichtsstunde. Die Planungen können sich auf die Organisation des Unterrichts beziehen und auf mögliche Inhalte. Dabei müssen sich alle Lehrkräfte in allen Fächern flexibel zeigen, denn sie müssen die aktuellen Vorkenntnisse und Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler im laufenden Unterrichtsprozess mit verarbeiten. Dass Lehrkräfte auch in anderen Fächern Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler nicht planen können, haben sie mit Darstellendem Spiel gemein. Die Lehrerinnen und Lehrer können nur Situationen planen und gestalten, in denen Erfahrungen möglich sind.

Das Lernen aus Erfahrung erfordert eine prinzipielle Offenheit gegenüber Neuem und setzt den Wunsch und die Fähigkeit zur Ergänzung der bereits gesammelten Erfahrungen voraus. Dass schulische und elterliche Erwartungshaltungen und das System der Noten verbunden mit dem Phänomen der gesellschaftlichen Auslese dieser Offenheit entgegenstehen, stellt einen

prinzipiellen Widerspruch in modernen Lernarrangements dar. Dieses Problem kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden. (Vgl. ausführlich dazu Macht 1982.)

Festzuhalten ist, dass man die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssituation in Auseinandersetzung mit dem Stoff machen sollen, nicht planen kann. Das gilt nicht nur für das Fach Darstellendes Spiel, hier allerdings aufgrund der Spezifik des Faches noch stärker. Allerdings kann man die Situationen planen und vorbereiten, die diese Erfahrungen ermöglichen können. Dazu gehört eine möglichst genaue Beschreibung, was alles an materiellen und ideellen Gegebenheiten vorhanden sein muss, um diesen Erfahrungsprozess in Gang zu setzen. Im Rahmen dieser Überlegungen kommt es auch zur Formulierung anzustrebender Ziele und Kompetenzen. Solange der Grad des Erreichens dieser Ziele und Kompetenzen nicht zu einer Grundentscheidung herangezogen wird, die über die Abschaffung oder den Bestand eines Faches entscheiden, können diese Ziele in Form eines allgemeinen Zielhorizonts sicher bestehen bleiben. In operationalisierter Form können Ziele helfen, Tätigkeiten zu bestimmen, die den Prozess des Generierens von Erfahrungen befördern. Ein generelles Bewusstsein muss erhalten bleiben dafür, dass sich nicht alle Ziele und Kompetenzen operationalisieren lassen und dass dieser Umstand nichts über die Wichtigkeit des Ziels aussagen kann. Nimmt man allerdings die Ziele zum Ausgangspunkt des Lernprozesses und stimmt den Weg nur auf deren Erreichen ab, dann behindert man in der Tat den Lernprozess, dessen innere Abfolge noch jeder für sich selbst bestimmen können sollte. Insofern verstehe ich die Lehrpläne als Beschreibung der Bedingungen, die gegeben sein müssen, um ein Fach in der Schule zu etablieren, und die Zielbeschreibungen als allgemeine Richtungsweisung für die Tätigkeiten im Fach.

Ich plädiere dafür, die aus dem Englischunterricht und aus dem Unterricht zur ästhetischen Erziehung im Fach Kunst bekannten Planungsinstrumente beizubehalten und eine Übertragung auf die Praxis des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel anzustreben. Grundgedanke dabei ist, dass sich die konkreten Erfahrungen, die in einem spezifischen Unterricht an oder mit einem speziellen Gegenstand gemacht werden sollen, nicht planen lassen bzw. nur in sehr allgemeiner Form geistig vorwegnehmbar sind. Sehr wohl planbar ist hingegen das Umfeld, in dem die angestrebten Erfahrungen gemacht werden können. Ich glaube, das Problem liegt nicht in der Vorwegnahme der Ziele, sondern im Grad ihrer Verbindlichkeit und in der Möglichkeit, abweichende bzw. sich neu ergebende Zielrichtungen in den Zielhorizont zu integrieren. Hier erweist sich die Einbeziehung der 4. Planungsebene aus der ästhetischen Kunst als hilfreich, die eine Planungskorrektur von vornherein einschließt.

Festzuhalten bleibt, dass der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler eine hohe Bedeutung zukommt bei der Auswahl, Erarbeitung und Vorführung eines Stückes im Fach Darstellendes Spiel. Grundlage für dieses Vorgehen ist die Erkenntnis, dass vor allem die Auseinandersetzung mit selbstgewählten Gegenständen ein (Erfahrungs-)Lernen ermöglicht und die Motivation aufrechterhalten kann. Der erste Aspekt berührt den Bildungsbeitrag des Faches (vgl. Hentschel 1996); der zweite darüber hinaus die Ebenen der Organisation und Durchführung der konkreten Unterrichtsstunden: In einem Fach, in dem das Erfahrungslernen im Mittelpunkt steht, kann man nicht immer durch von außen eingebrachte Inhalte zu eben diesem Lernen ermuntern. Würde man die besondere Rolle der Schülerinnen und Schüler im Entscheidungsprozess leugnen, brähe man eine Lanze für das sogenannte Regietheater, in welchem viele Entscheidungen ohne Mitarbeit der Darsteller fallen oder bereits gefallen sind. An dieser Stelle wird wieder deutlich, wie wichtig die Planungsprozesse in Vorbereitung des Unterrichts sind: Partizipation in Entscheidungsprozessen ergibt sich nicht im Selbstlauf, sie muss methodisch klug gesteuert werden, und zwar von der Person, die letztendlich die Verantwortung trägt, diese aber angemessen zurückhaltend ins Spiel zu bringen weiß – der Lehrperson.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich weder das Fach Kunst auf die Basis professioneller Kunstproduktion stellt noch das Fach Darstellendes Spiel auf die Basis von Theorie und Praxis professioneller Theaterproduktion. Beide Fächer haben ein distanziertes Verhältnis zu den professionellen Sparten in der Gesellschaft. Sie sind zudem frei von deren Verwertungsbedingungen. Kein schulischer Kunstkurs muss durch den Verkauf der dort entstandenen Bilder die Lehrerinnen und Lehrer finanzieren. Kein Theaterkurs muss durch anhaltend erfolgreiche Aufführungen die Kosten für eine Entlohnung der schauspielenden Schülerinnen und Schüler, für Saalmiete und Kostüme einspielen.

Diese Distanz ermöglicht zusätzliche Beobachtungen und Entdeckungen. Sie ermöglicht auch eine Planung des Unterrichts, der ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nicht nur deren handwerkliche Fertigkeiten weiterentwickelt.

### **3.10 Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel zwischen künstlerischem und sozialem Lernen**

Laut Schlünzen erfolgt das Lernen im Fach Darstellendes Spiel in Bezug auf zwei Dimensionen: ästhetisches Lernen und soziales Lernen. Das Lernen von Fakten und das Erwerben von verwertbaren Erkenntnissen stünden in diesem Fach nicht im Mittelpunkt der

Anstrengungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (Schlünzen 1998a:7). Je nachdem, welcher Dimension mehr Gewicht beigemessen wird, ließen sich zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Zunächst ordnet Schlünzen die Positionen, Perspektiven und Grundannahmen des Faches Darstellendes Spiel in Gegensatzpaaren an, anschließend leitet er aus ihnen die Hauptrichtungen des Faches ab (a. a. O.:2f.). Diese Gegensatzpaare können verkürzt so formuliert werden (vgl. Schlünzen 1998a:2f.):

- Geht das Theaterspielen von einer Außenperspektive aus (von politischen, sozialen, ästhetischen oder moralischen Zielen), oder setzt es an den Erfahrungen des praktischen Arbeitens mit Schülerinnen und Schülern an? Mit anderen Worten: Kommt die *message* zuerst oder die Darstellung der Schülererfahrungen?
- Geht es um die Anpassung des Faches an bisherige schulische Bedingungen, oder werden alternative Möglichkeiten schulischen Lebens aus der Praxis des Darstellenden Spiels abgeleitet?
- Orientiert sich das Schultheater am professionellen Theater, oder akzeptiert es die relative Eigenständigkeit des Laientheaters?
- Wird das Fach von der historisch gewachsenen Kunstform Theater aus gesehen, zu deren Verständnis und Nachvollzug Schülerinnen und Schüler ästhetisch gebildet sein müssen, oder kümmert sich das Fach vorrangig in der Arbeit mit dem Medium Theater um die Selbstbildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern?
- Wird die Aufführung in erster Linie in Bezug auf ihre künstlerische Qualität an den Produkten des professionellen Theaters gemessen, oder richtet sich das Augenmerk vorrangig auf die Glaubwürdigkeit im theatral gestalteten Ausdruck der Mitwirkenden?
- Liegt der Schwerpunkt des Faches auf der Vermittlung von Theaterhandwerk, das sich auf allgemeine "Gesetze der Bühne" bezieht, oder liegt der Schwerpunkt auf dem künstlerischen Vorgang, dessen Regeln und Mittel (in Kenntnis der Bühnenpraxis) an den Erfordernissen des Projekts orientiert, entwickelt werden?
- Was wird mehr gewichtet: die persönliche und gruppeninterne Wirkung, die im Prozess der Arbeit erlebt wird (vgl. auch Wardetzky 1991:10) oder die Aufführung, die ein Publikum erreichen soll? Hier geht es um die Frage der Prozess- oder Produktorientierung.
- Welches soll der Hauptgegenstand der Theaterarbeit sein: die dramatische Literatur oder eine Eigenproduktion?

Viele dieser Gegensatzpaare lassen erahnen, in welchem Spannungsfeld sich das Darstellende Spiel mit Kindern und Jugendlichen bewegt. Schlünzen erkennt zwei Hauptrichtungen: "Die eine geht von der historisch gewachsenen Kunstform 'Theater' als Maßstab aus, die andere von der Theatergruppe: den Kindern und den Jugendlichen" (Schlünzen 1998a:3).

Die dem konkreten Unterricht im Fach Darstellendes Spiel zugrunde liegende Hauptrichtung ziehe weitreichende Entscheidungen nach sich. Orientiere sich die Arbeit am Erreichen eines ästhetisch anspruchsvollen Produkts, denen des professionellen Theaters vergleichbar, werden individuelle Wünsche oder gruppendynamische Prozesse eventuell als Störungen interpretiert. Geschichte und Gegenwart der Institution Theater spielten bei diesem Konzept eine große Rolle. Stehe allerdings die Selbstbildung der Kinder und Jugendlichen durch das Theater im Mittelpunkt der Überlegungen, werden individuelle Wünsche und gruppendynamische Prozesse im Arbeitsprozess zur Klärung thematischer oder ästhetischer Fragen genutzt. Hier gehe es vor allem um die Förderung eines eigenen theatralen Ausdrucks bei den Kindern und Jugendlichen. Dem professionellen Theater komme bei diesem Ansatz keine normative Funktion zu (a. a. O.:4f.). Schlünzen gibt allerdings zu bedenken, dass diese beiden Hauptakzentsetzungen in der Praxis nie in reiner Form auftreten. Vielmehr ist eine "bunte Mischung" (a. a. O.:4) die Regel. Lippert verweist darauf, dass es sich beim Theaterspielen unter den Bedingungen der Institution Schule und in Abgrenzung zum professionellen Theater immer um "Schulfach und Kunstform zugleich" handelt (Lippert, E. 2003:270; vgl. auch Sting 2000).

In den vorangegangenen Kapiteln wurden szenisches und darstellendes Spiel untersucht, und zwar sowohl in ihren Erscheinungsformen als schüler- und handlungsorientierte Techniken und Verfahren im Fremdsprachenunterricht als auch als eigenes Unterrichtsfach.

Für den Gegenstand dieser Arbeit sind die folgenden beiden Ergebnisse von Bedeutung:

1. Es war möglich, das Fach Darstellendes Spiel als ein eigenständiges Fach mit einem spezifischen Weltzugriff zu beschreiben. Die mit und durch das Fach zu erweiternden Domänen des Wissens, Könnens und Handelns liegen im Bereich der ästhetisch-expressiven Erfahrung und Gestaltung. Damit teilen sie den spezifischen Modus der Weltbegegnung mit den Fächern Literatur, Bildende Kunst und Musik sowie mit physischen Ausdrucksformen wie z. B. dem Tanz im Sportunterricht (Zydatiś 2007c:41).

Darüber hinaus liegt die Besonderheit theaterspielender Tätigkeit darin begründet, dass sie sich zu allen anderen Kunstformen in Opposition begibt, weil sie sich der Zeichen bedient, die ohnehin in der umgebenden Kultur vorhanden sind, weil sie diese Zeichen, ohne deren



Materialität zu verändern, für das Theaterspielen nutzen kann und weil alle Zeichen gegeneinander ausgetauscht werden können. Das Gebundensein der Zeichenproduktion an den Schauspieler und des Rezeptionsprozesses an den Zuschauer macht das Theaterspielen zur unmittelbarsten aller Künste. Die Möglichkeit, prinzipiell alle Zeichen aus der Umgebungskultur im Theater in einen Austauschprozess zu bringen, sie gewissermaßen im wahrsten Sinne des Wortes auszustellen, verweist auf die besondere bildende und reflexive Kraft theaterspielender Tätigkeit.

2. Der zweite Befund der vorliegenden Analyse lautet, dass Theaterspielen in schulischen Zusammenhängen von seinen ureigensten Möglichkeiten eher selten Gebrauch zu machen scheint. Das institutionell gesteuerte Lernen und der in der Schule zu vermittelnde normative Gebrauch von Zeichen der verschiedenen kulturellen Systeme (z. B. von Sprache und Schrift) stehen im Widerspruch zur Hauptfunktion von Theater, alle Zeichen der Umgebungskultur in neuer, andersartiger und nicht vorherbestimmter Weise zu gebrauchen. So besteht die Hauptkritik an schulischem darstellendem und szenischem Spiel in einer Kritik an der Nutzung des Theaterspielens für außerhalb dieses Modus' der Weltbegegnung liegende Zwecke.

In Hinblick auf das fünfte Kapitel, das Möglichkeiten und Bedingungen des Einsatzes von Darstellendem Spiel als bilingualement Unterricht ausloten wird, muss dieses Spannungsverhältnis unbedingt berücksichtigt werden, scheint sich doch auf den ersten Blick mit dem bilingualen Unterricht ein weiteres, das Darstellende Spiel instrumentalisierendes Praxisfeld aufzutun, das dem Darstellenden Spiel weniger wegen seines einzigartigen Weltzugriffs als vielmehr wegen seiner vermuteten Affinität zum Sprachenlernen wachsende Aufmerksamkeit schenkt.

#### **4 Aspekte bilingualen Sachfachunterrichts am Beispiel des Englischen**

Im folgenden Kapitel wird der Stand der Diskussion um den bilingualen Sachfachunterricht in den Blick genommen. Zunächst wird die Herkunft dieses curricularen Konzepts näher beleuchtet. Darauf folgt die Darstellung der etablierten gegenwärtigen Rahmenbedingungen und Organisationsformen in Deutschland. In diesem Zusammenhang werden die Bedeutungen und Konnotationen des Begriffs 'Bilingualer Sachfachunterricht' dargestellt, es wird eine Begriffsbestimmung für diese Arbeit vorgenommen, und es wird auf aktuelle Forschungsergebnisse und Forschungsdesiderata in diesem Bereich eingegangen. Eine Auswahl erfolgt bezüglich der Relevanz für den bilingualen Unterricht im Fach Darstellendes Spiel und umfasst Forschungsergebnisse zur Herausbildung einer integrativen Didaktik des

bilingualen Unterrichts, Ansätze zu einer bildungstheoretischen Begründung des bilingualen Unterrichts, Vorschläge zur Entwicklung einer fremdsprachigen Diskurskompetenz, Überlegungen zu durch den Unterricht ausgelösten Differenzerfahrungen und zur seit 1992 (Vertrag von Maastricht)<sup>32</sup> bestehenden bildungspolitischen Forderung nach der zukünftigen Beherrschung mehrerer Sprachen durch die Schülerinnen und Schüler in Europa. Alle genannten Bereiche haben maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung konzeptioneller Bausteine für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel, eine Entwicklung, welche sich diese Arbeit zur Aufgabe macht. Eine besonders hohe Anschlussfähigkeit an das curriculare Konzept des bilingualen Unterrichts wird in seiner reflexiven Ausrichtung gesehen, welche sich mit den theaterpädagogischen Zielen und Forderungen nach Organisation von Ambiguitätserfahrungen mittels Theaterspiels trifft.

Im folgenden Abschnitt geht es um die Ursprünge bilingualen Lernens. Die Darstellung der Ursprünge erscheint an dieser Stelle notwendig, um die in den vergangenen gut zwanzig Jahren darauf aufbauenden Überlegungen und Ansätze auch aus der Perspektive theaterpädagogischen Arbeitens einordnen zu können.

#### **4.1 Zu den Ursprüngen der Immersion**

Beim Immersionsverfahren (IM) handelt es sich vermutlich um das älteste Verfahren zur Vermittlung von Fremdsprachen überhaupt. Hierbei "taucht" der Lernende in die Fremdsprache ein, ist von ihr und Menschen, die diese Sprache sprechen, einen großen Teil des Tages umgeben. Auch heute noch finden in vielen Ländern der Dritten Welt zahlreiche Sprachen via IM-Verfahren Verbreitung. Auf europäischem Gebiet wurde in diesem Jahrhundert in den *Welsh-medium schools* in Wales Immersion erstmals zu einer fremdsprachendidaktischen Konzeption entwickelt. In ihnen wird bis zum 7. Lebensjahr sämtlicher Unterricht auf Walisisch erteilt. Englisch wird erst danach eingeführt, und zwar als Unterrichtsfach bzw. Unterrichtssprache in einigen wenigen Bereichen (Wode 1995:59).

Auch wenn es wissenschaftliche Publikationen zu den walisischen Schulen gibt, sind die kanadischen Studien zum Immersionsunterricht bei weitem zahlreicher und erfassen ein

---

<sup>32</sup> Im Vertrag von Maastricht wurden im Jahr 1992 zum ersten Mal in der Geschichte der EU Richtlinien für supranationales Handeln im Bereich der Bildung formuliert. Für den schulischen Kontext sind neben dem Erlernen und der Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten von Bedeutung: die Förderung der Mobilität der Lernenden und Lehrenden (durch akademische Anerkennung der Diplome und Studienzeiten, durch Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen, durch Ausbau des Jugendaustauschs und des Austauschs sozialpädagogischer Betreuer) (Bär 2004:65). Bär bemerkt, dass die praktische Umsetzung der formulierten Ziele in vielen Fällen – insbesondere in der Schule – noch immer auf sich warten lässt. Die Rechtsgrundlage für eine Förderung der Mehrsprachigkeit ist zwar gelegt worden, aber der Fremdsprachenunterricht ist von den einzelnen Bildungsinstitutionen nicht neu definiert bzw. den erforderlichen Bedürfnissen nicht angepasst worden (Bär 2004:65).

breiteres Spektrum an Fragestellungen innerhalb ein und desselben Schulsystems. Sie eignen sich nach Auffassung von Wode (1995) deshalb besser zur Lösung der in Europa anstehenden Probleme des bilingualen Unterrichts.

Die kanadischen Immersionsversuche nahmen laut Wode ihren Anfang in den 1960er Jahren, eingeführt durch eine kleine Gruppe von knapp einem Dutzend engagierter anglophoner Eltern aus Montreal. Diese sollen unzufrieden mit den in der Schule erworbenen Französischkenntnissen ihrer Kinder gewesen sein und für diese berufliche Nachteile in der französisch dominierten Provinz Quebec befürchtet haben. Ziel des Unterrichts sollte das Erreichen einer möglichst hohen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache sein. Das kanadische Schulsystem gestattet eine Mitwirkung von außerschulischen Entscheidungsträgern, und so konnten die Eltern ihre Forderung nach radikalen Neuerungen in der Fremdsprachenausbildung ihrer Kinder durchsetzen. 1965 startete ein erster Schulversuch in St. Lambert, einem Vorort von Montreal. Beeinflusst waren die Eltern von einer Theorie des Sprachenlernens, die auf den Neurologen Wilder Penfield zurückgeht und von Eric Lenneberg weiterverbreitet wurde. Kern seiner Aussagen ist, dass das Gehirn während der Pubertät Veränderungen erfährt, die das Lernen von Sprachen zukünftig erschweren. Ein möglichst frühes Einsetzen des Fremdsprachenlernens erschien deshalb sinnvoll, weil man sich davon versprach, die besondere Sprachlernfähigkeit jüngerer Kinder effektiver nutzen zu können. Wode bemerkt dazu, dass diese These heute so nicht mehr haltbar ist. Zwar verändert sich die Art und Weise, wie Menschen Sprachen lernen, im Laufe ihres Lebens, und bestimmte Fähigkeiten nehmen vermutlich unter bestimmten Umständen auch ab, wie das auf dem Gebiet der Nachahmungsfähigkeit fremder Laute beobachtet wurde. Keinesfalls aber erlischt die Fähigkeit zum Erlernen fremder Sprachen vollständig und plötzlich, genauso wie das Altern kein plötzlicher, sondern ein gradueller Prozess ist (Wode 1995:30, 58).

Der Erfolg des IM-Versuchs war derart beeindruckend, dass weitere folgten. Heute kommt das IM-Verfahren in ganz Kanada zum Einsatz, allerdings ist kein kanadisches Kind verpflichtet, Fremdsprachen nach dem IM-Verfahren zu lernen. Die Teilnahme ist regional sehr unterschiedlich. Für das Jahr 1991 werden 7 % IM-Lernende angegeben, gemessen an der gesamten Schülerschaft Kanadas. In der Provinz Ottawa sind sogar 50 % der Schülerschaft an derartigen Lernangeboten beteiligt (Wode 1995:58). Insgesamt gilt der kanadische Immersionsversuch als eines der bestuntersuchten Unterrichtskonzepte überhaupt. Die Zahl der Untersuchungen liegt bei über eintausend. Wode betonte vor allem den Modellcharakter des kanadischen Experiments im Zuge der Lösung der Aufgaben zur

europäischen Mehrsprachigkeit (Wode 1995).

Angeregt durch die kanadischen Immersionsversuche und die Gründung bilingualer deutsch-französischer Zweige mit dem vorrangigen Ziel, die deutsch-französische Verständigung zu fördern, hat sich in Deutschland ein eigener bilingualer Diskurs entwickelt, der vor allem unter dem Schlagwort 'bilingualer Sachfachunterricht' bekanntgeworden ist. Im europäischen Rahmen hingegen hat sich der Terminus *content and language integrated learning* (CLIL) ausgebreitet.

#### **4.2 Rahmenbedingungen und Organisationsformen des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland**

Die Entscheidung über die Einrichtung bilingualer Bildungsgänge steht – bezogen auf die alten Bundesländer – in enger Verbindung mit dem deutsch-französischen Kooperationsvertrag aus dem Jahr 1963. Am Anfang stand die Einrichtung des ersten bilingualen deutsch-französischen Zuges an einem Gymnasium in Singen a. H. Die Fremdsprache wurde damals als "Partner"sprache definiert. Es ging vor allem um das Kennen- und Akzeptierenlernen der anderen Kultur, indem die Fremdsprache auch in nichtsprachlichen Unterrichtsfächern als Mittel der Verständigung zum Einsatz kam. In den 1970er und 1980er Jahren überwogen die Angebote mit der Profilsprache Französisch. Seit den 1990er Jahren, insbesondere dem Vertrag von Maastricht (1992)<sup>33</sup> dominiert das Sprachenpaar Deutsch-Englisch die bilingualen Bildungsgänge, was u. a. als eine Folge der Entwicklung des europäischen Binnenmarktes und der fortschreitenden Integration Europas angesehen werden kann. Hier spielt vor allem das Englische in seiner Funktion als *lingua franca* eine bedeutende Rolle (vgl. Wildhage/Otten 2003:15, mit Bezug auf Thürmann 2000). Bonnet spricht von einer "explosionsartigen Entwicklung" der Angebote im Jahr 1990: Es erfolgte die Einrichtung von 44 zusätzlichen deutsch-englischen Zügen, was der Gesamtzahl der deutsch-französischen Züge entsprach, die in den davor liegenden zwanzig Jahren etabliert wurden. Auf die Explosion folgte ein stetes Wachstum. 1999 existierten laut Kultusministerkonferenz 238 englische Züge und 80 französische Züge (vgl. Bonnet 2004:34ff.). Heute sind schon über 349 Gymnasien in den bilingualen Englischunterricht eingebunden, und 119 Schulen bieten bilinguale deutsch-französische Züge an (vgl. Werner 2007).

---

<sup>33</sup> Ursprünglich "Vertrag über die Europäische Union" genannt. Der Vertrag beinhaltet grundlegende Aussagen über die Zusammenarbeit der europäischen Gemeinschaften auch in Bereichen wie Bildung und Kultur sowie über die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik und über die Zusammenarbeit von Polizei und Justiz (zu Details vgl. vorhergehende Fußnote)

Zusätzliche Angebote für acht weitere Fremdsprachen existieren vereinzelt. Es handelt sich hier um die Sprachen Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch und Türkisch. Auf Züge aufgeteilt bedeutet das für das gesamte Gebiet der Bundesrepublik Deutschland: Griechisch (4), Holländisch (6), Italienisch (6), Portugiesisch (1), Russisch (6), Spanisch (5), Tschechisch (1) und Türkisch (1) (vgl. Bonnet 2004:36). Im Land Brandenburg gibt es derzeit ein deutsch-polnisches Gymnasium und eine Gesamtschule mit polnischem Schwerpunkt. An ca. 40 Grundschulen werden Arbeitsgemeinschaften Polnisch angeboten (Konferenzinformation beim Berlin-Brandenburgischen Kolloquium am 05.02.2005 an der Universität Potsdam).

Von einem politischen Impuls ausgehend wurde der bilinguale Unterricht aus der Praxis heraus entwickelt: Engagierte Kolleginnen und Kollegen vor Ort – in der Mehrzahl Fremdsprachenlehrkräfte – gestalteten und erprobten Konzepte vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten.

Fächer wie Musik, Kunst, Mathematik, Biologie, Physik, Religionslehre und Sport werden heute zwar verstärkt bei der Wahl bilingualer Fächer berücksichtigt; die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik/Sozialkunde überwiegen aber nach wie vor.

Einige Schulen ermöglichen das Ablegen international anerkannter Abschlüsse oder Zertifikate, etwa das *Baccalauréat*, *International Baccalaureate*, *Advanced Placement International English Language Examination (APIEL)* oder das *Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF/Abi-Bac)*. Wenn diese Möglichkeit nicht gegeben ist – wie in der Regel in den englischsprachigen Zügen der Fall –, kann eine herkömmliche Bewertung das im Vergleich zu einer Regelklasse gesteigerte Leistungsvermögen bilingualer Schüler nicht adäquat abbilden (siehe dazu die umfangreichen Forschungsergebnisse von Zydatiś 2007a, c). Im Zusammenhang mit der Einbeziehung weiterer Fächer ist eine Flexibilisierung bilingualer Lernangebote zu beobachten, die einfacher zu implementieren und leichter zu finanzieren sind. Es handelt sich dabei z. B. um bilinguale Module, also fremdsprachige Einheiten verschiedenen Umfangs, die in den Fachunterricht verschiedener Fächer über einen begrenzten Zeitraum integriert werden. Ein Beispiel zeigt das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, das im Schuljahr 2004/2005 ein Projekt zur Entwicklung entsprechender Module an Thüringer Regelschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen umsetzte (vgl. Thillm 2005). Die Wirkung von bilinguaem Unterricht in Modulform wurde von Abendroth-Timmer untersucht (z. B. Abendroth-Timmer 2004, 2005a, 2005b, 2007; vgl. auch Krechel 2001 zu *Text- und Spracharbeit im Rahmen von flexiblen Modulen*).

Außerdem finden bilinguale Bildungsangebote neben den Gymnasien auch Einzug in die anderen Schulformen. Besonders an Realschulen stehen bilinguale Bildungsangebote in engem Zusammenhang mit der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die berufliche Ausbildung in einem geeinten Europa. Auch der an Berufsschulen angesiedelte bilinguale Unterricht hat Zukunft (vgl. O'Dwyer/Nabelholz 2004).

Eine zunehmende Verankerung bilingualer Bildungsangebote in der Unterrichtslandschaft der BRD lässt sich auch an den verstärkten Anstrengungen einzelner Ländern zur Herausgabe von curricularen Grundlagen in Form von Handreichungen, Empfehlungen oder exemplarischen Unterrichts- und Materialbeispielen beobachten. Außerdem existiert in mehreren Ländern mittlerweile ein spezifisches Aus- und Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer. An den Universitäten Bochum, Bremen, Köln und Wuppertal werden Zusatzstudiengänge für Studierende angeboten, die eine Fremdsprache und ein Sachfach für Lehrämter studieren.

In Bonn, Frankfurt am Main, Göttingen und Trier sind in der zweiten Phase der Lehrerbildung eigene bilingual orientierte Ausbildungsprofile verankert. Über Ländergrenzen hinweg kam es zur Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, in denen u. a. Fortbildungsmaßnahmen stattfinden (vgl. Königs 2007 zu aktuellen Anforderungen an die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften und Gnutzmann 2007 zum neuen Braunschweiger Master-Lehramtsstudiengang Englisch mit dem Schwerpunkt "Bilingualer Sachfachunterricht/Content and Language Integrated Learning").

In der BRD existieren bilinguale Bildungsgänge zwar mittlerweile in allen Bundesländern. Bei ihrer Verbreitung sind einige Länder allerdings führend: 70 % der bilingualen Angebote entfallen auf die Bundesländer NRW, Rheinland-Pfalz, Bayern und Niedersachsen. Bemerkenswert ist das Ost-West-Gefälle: Die neuen Bundesländer mit Berlin kommen lediglich auf einen Anteil von 8 % an den bilingualen Bildungsangeboten (vgl. dazu Bonnet 2004:34ff). Die Gründe für diese Entwicklungen sind sicherlich vielfältiger Natur und nicht Gegenstand dieser Arbeit. Das verstärkte Angebot bilingualen Unterrichts in bestimmten Regionen in Westdeutschland hat z. B. in Bezug auf das Französische auch mit der Grenznähe der Regionen zu tun. In Bezug auf das Ost-West-Gefälle spielt sicherlich eine Rolle, dass diese Unterrichtsform in der DDR nicht existierte. Stattdessen gab es wenige Schulen mit verstärktem und frühbeginnendem Russischunterricht zur besonderen Förderung weniger Kinder. Auch in der Lehrerbildung gab es Beschränkungen, was die Fächerkombinationen betraf. Dieser Umstand wirkt sich bis heute auf das Angebot von Lehrern mit gleichzeitiger fachwissenschaftlicher Ausbildung in einem Sachfach und in einer Sprache aus. Schon allein die Kombinationsmöglichkeiten des Studiums einer Fremdsprache mit einem Sachfach waren



in der DDR Beschränkungen unterworfen. Hinzu kommt, dass als erste Fremdsprache in der DDR Russisch unterrichtet wurde. Es wurden also viel mehr Russisch- als Englisch- oder gar Französischlehrer ausgebildet. Als dann nach der Wende Englisch zur ersten Fremdsprache avancierte, konnte der enorme Mehrbedarf an ausgebildeten Englischlehrern nicht in kurzer Zeit gedeckt werden – ein strukturelles Problem, das in vielen Regionen weiter besteht.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es sich beim bilingualen Unterricht um eine innovative Lehr- und Lernform handelt, die trotz zahlreicher struktureller und organisatorischer Probleme sowie offener Fragestellungen wachsende Akzeptanz genießt.

Im Verlauf der Geschichte haben sich in der Bundesrepublik Deutschland verschiedene Organisationsformen des bilingualen Unterrichts herausgebildet, die Helbig (2003:179ff.) in drei Grundtypen bilingualen Lernens einteilt:

a) Bilinguale Bildungsgänge oder bilinguale Züge bzw. Zweige

Dies ist die ursprüngliche Form bilingualen Unterrichts in der BRD. Sie ist gekennzeichnet durch: verstärkten Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6, auch verstärkter Vorlauf genannt (in der Regel 2 Stunden pro Woche), und den Einsatz der jeweiligen Profilsprache in bis zu drei Sachfächern (meistens Erdkunde, Geschichte und Politik) ab der Jahrgangsstufe 7 als eine der beiden Lern- und Arbeitssprachen und als eine Kontinuität des Unterrichts bis zum Abschluss der Sekundarstufe I oder der (gymnasialen) Oberstufe. Helbig räumt erhebliche Unterschiede bei der konkreten Gestaltung dieser Bildungsgänge ein. Diese Unterschiede betreffen die Anzahl der bilingualen Sachfächer, die Abstimmung zwischen diesen und dem parallel weiter verlaufenden Fremdsprachenunterricht sowie die didaktisch-methodische Konzeption des verstärkten Vorlaufs.

b) Bilingualer Unterricht

Hierunter versteht Helbig weniger festgefügte Strukturen bilingualen Lernens, die überdies einen geringeren fremdsprachigen Anteil an der Stundentafel aufweisen, da ein verstärkter Vorlauf entfällt und die Anzahl der bilingualen Fächer reduziert ist.

c) Bilinguale Angebote (Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern)

Dieser Grundtyp bilingualer Angebote sieht den Einsatz der Fremdsprachen lediglich phasen- oder epochenweise als Lern- und Arbeitssprache in einem Sachfach vor. Bei den bilingualen Modulen werden einzelne thematische Einheiten in einem Sachfach in der Fremdsprache erarbeitet. Die Anwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache scheint hier die kulturelle Zielsetzung zu dominieren. Man nennt dieses Vorgehen auch den Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern. Es hat seinen Ursprung in dem in Österreich entwickelten

Konzept Englisch als Arbeitssprachen (EAA).

Zydati beobachtet gegenwärtig eine Tendenz zur Organisation des bilingualen Unterrichts in Form von Modulen in folgenden Zusammenhängen: in Verbindung mit den "neuen" bilingualen Fächern (wie Kunst, Musik und Sport, Mathematik und Chemie), in Verbindung mit der Arbeitssprache Spanisch sowie an den nichtgymnasialen Schularten (Zydati 2007b). Diese in Kosten und Organisation weniger aufwendigen Formen bilingualen Unterrichts scheinen zur Ausweitung des bilingualen Unterrichts auf weitere Schulformen sehr geeignet zu sein (vgl. Ditzschke-Vogelsang/Schmieder/Wedel 2006).

Alle drei Grundtypen bilingualen Unterrichts richten sich an Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache Deutsch ist und die die bilingualen Bildungsprogramme mit dem Ziel der Bereicherung wahrnehmen. Von bilingualem Unterricht wird insbesondere angenommen, dass er den Fremdspracherwerb insgesamt verbessert und den Schülerinnen und Schülern zu einer gewachsenen interkulturellen Kompetenz verhilft.

Von den besprochenen bilingualen Angeboten abzugrenzen sind die Bestrebungen von bilingualem Unterricht und bilingualer Erziehung, die sich vor allem im internationalen Kontext in Form von Spracherhaltungsprogrammen und bergangsprogrammen an Kinder ethnischer Minderheiten richten. Diese Programme sind nicht Gegenstand dieser Arbeit, ebenso wenig wie die Unterrichtskonzepte für bikulturelle Lerngruppen etwa an Europaschulen (in Berlin), zweisprachigen Grundschulen oder binationalen Gymnasien (vgl. dazu Helbig 2003:179ff.).

Hallet bietet eine etwas andere Aufteilung bilingualer Unterrichtsangebote an. Er unterscheidet zwischen der Vollform des bilingualen Unterrichts, die den bilingualen Zügen oder bilingualen Bildungsgängen entspricht, einem epochalen Modell, bei dem in ausgewählten Fächern phasenweise die fremde Sprache eingesetzt wird (Stichwort: *languages across the curriculum*), bilingualen Modulen, bei denen die Fremdsprache zeitlich und thematisch auf eine Unterrichtseinheit begrenzt ist, Projekten mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache und schließlich fremdsprachigen Elementen im Sachfachunterricht (siehe Abb. 13).

Formen bilingualen Lehrens und Lernens <span style="float: right;">1</span>			
Form	Organisationsform	Grundlage	Bildungsziele
Vollform des BU	Bilingualer Zug, curricularer Bildungsgang	Curriculum, BU als Element der Stundentafel	Fremdsprachiges Lernen und Arbeiten in ausgewählten Fächern, „begrenzte Bilingualität“
Epochaler BU	Zeitlich begrenzter BU in ausgewählten Fächern	Phasencurriculum, fremdsprachiger anstelle deutschsprachigen Fachunterrichts	Exemplarische Erfahrung des Lernens und Arbeitens in einer Fremdsprache, „exemplarische Bilingualität“, <i>languages across the curriculum</i>
Bilinguale Module	Zeitlich und thematisch begrenzte fremdsprachige Unterrichtseinheit im Sachfachunterricht	jeweils definierte inhaltliche und methodische Arbeitsvorhaben im Rahmen des Sachfachcurriculums	Exemplarische Erfahrung des Lernens und Arbeitens in einer Fremdsprache, exemplarische und flexible Bilingualität, <i>languages across the curriculum</i> , Erweiterung des curricularen bilingualen Lernens
Projekte	Sachfachbezogener Projektunterricht, Partnerschaftsprojekt mit einer Fremdsprache als Arbeitssprache	jeweils projektbezogene Definitionen von Zielen und Inhalten	Exemplarische Erfahrung des Lernens und Arbeitens in einer Fremdsprache „exemplarische Bilingualität“, projektbezogene funktionale Fremdsprachigkeit, Partnerschaftsarbeit
Fremdsprachige Elemente im Sachfachunterricht	Deutschsprachiger Sachfachunterricht mit fremdsprachigen Fachtexten oder Schülertexten	Didaktische und methodische Einzelentscheidung	Mehrsprachiges Lernen, <i>languages across the curriculum</i> , Umgang mit authentischem Input-Material im Sachfach

Abb. 13: Formen bilingualen Lehrens und Lernens (Hallet 2005b:12)

#### 4.3 Entwicklung und Bedeutung des Begriffs 'Bilingualer Sachfachunterricht'

Der Begriff 'bilingualer Unterricht' selbst ist von Beginn an von Kritik begleitet (zur Kritik am Begriff siehe z. B. Wildhage/Otten 2003; Bonnet 2004; Bach 2002 und 2005b; Breidbach 2007; Zydati 2007c). Wildhage/Otten (2003:13) konstatieren, der Begriff sei missverständlich, da sich mit ihm zum Teil sehr unterschiedliche Realisierungsformen verbinden. Eine Ursache für die definitorischen Schwierigkeiten wird in der generellen Missverständlichkeit des Begriffs 'bilingual' gesehen. Zum einen komme der Begriff in der Alltagssprache vor und bezeichnet Menschen, die "die Fähigkeit zum Gebrauch zweier Sprachen besitzen" (Autorenkollektiv 1985:105), was im Alltagsverständnis häufig ein hohes Kompetenzniveau in beiden Sprachen impliziere. Zum anderen bestehe Uneinigkeit darüber, ab welcher Kompetenzstufe von einem bilingualen Sprecher gesprochen werden kann oder ob diese Bezeichnung nicht eigentlich auf jeden Fremdsprachenlerner zutrifft. Außerdem werde mit 'bilingual' im Bereich des Schulunterrichts zuweilen sowohl das Unterrichtsmedium – nämlich der Unterricht in zwei Sprachen – als auch das Ergebnis – nämlich doppelte Sprachkompetenz – bezeichnet (vgl. dazu ausführlicher Wildhage/Otten 2003:13ff.).

Den unmittelbarsten inhaltlichen Bezug zum Begriff 'bilingual' haben diejenigen, die von einem Unterricht in zwei Sprachen ausgehen. Auch Wode geht von einem Unterricht in zwei Sprachen aus:

Schulmodelle, die diese beiden Kriterien erfüllen – also Verwendung der L1 und der L2 als Unterrichtssprachen zwecks Förderung beider Sprachen – werden hier als bilingualer Unterricht (BIU) zusammengefasst, entsprechend trilingualer Unterricht usw. (Wode 1995:11).

Auch Christ spricht sich für das Lernen im bilingualen Unterricht in zwei und mehr Sprachen aus (Christ 1999, 2004). Laut Christ lernen Schülerinnen und Schüler im bilingualen Sachfachunterricht

mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen persönlichen Sprachlerninteressen in (mindestens) zwei Sprachen. Sie sind – wie ihre Lehrerinnen und Lehrer – auf ein je spezifisches Curriculum festgelegt (Christ 2004:235).

Dass im Zusammenhang mit dem bilingualen Unterricht Erdkunde Vorschläge existieren, die deutschen Gegenstände und Verhältnisse in der Muttersprache und zielkulturelle Verhältnisse in der Zielsprache abzuhandeln, kann nicht als sehr befriedigend angesehen werden, kommt es doch häufig in der Begegnung mit Sprecherinnen und Sprechern anderer Sprachen vor, dass man gerade über Gegebenheiten im eigenen Land Auskunft geben können soll. Einen Ausweg stellt Hallets *bilingual triangle* (Hallet 1998) dar; es geht davon aus, dass sich Schülerinnen und Schüler sowohl über eigene als auch über fremd- und interkulturelle Gegebenheiten sprachlich austauschen können müssen.

Auch wenn Helbig (2003:179) den Begriff des bilingualen Lehrens und Lernens als

ein unterrichtsmethodisches Prinzip des Lehrens und Lernens in einem schulischen Sachfach unter Einsatz zweier sogenannter Lern- und Arbeitssprachen, nämlich einer Fremdsprache (Profilsprache) sowie des Deutschen (als Muttersprache)

bezeichnet, so hat sich doch in der bundesdeutschen Unterrichtswirklichkeit eher das Modell des "BU als Sachfachunterricht, der aus Sicht der Lernenden in einer Fremdsprache geführt wird" (Bonnet 2004:31), durchgesetzt. Vor dieser Definition listet Bonnet jene Schulformen auf, auf die er seine Definition nicht angewendet wissen möchte. Dazu gehören privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen wie internationale Schulen sowie Europaschulen. Die strukturelle Gemeinsamkeit der verschiedenen bilingualen Bildungsangebote im Rahmen der staatlichen Schule sieht Bonnet darin, dass Sachfachunterricht im Medium der Fremdsprache erfolgt. Er schließt sich der aktuellen fachdidaktischen Forderung an, dass sprachliches und sachfachliches Lernen "stets als integriert oder zumindest als aufeinander bezogen gedacht werden" müssen (a. a. O.:34).

Breidbach bezeichnet bilingualen Sachfachunterricht als "Fachunterricht in einem

nichtsprachlichen Fach, in dem die Arbeitssprache eine moderne Schulfremdsprache (in der Regel die erste Fremdsprache) ist" (Breidbach 2002:11). Er bemerkt dazu, dass der Begriff 'Sachfach' begriffliche Probleme aufwirft ebenso wie die Unterscheidung in *language* und *non-language subjects* (Breidbach 2007:26), da mittlerweile Konsens unter den relevanten Fachdidaktikern herrscht, dass jedes fachliche Lernen auch zum überwiegenden Teil sprachliches Lernen ist. Wildhage/Otten beziehen sich in ihrer Publikation auf einen bilingualen Sachfachunterricht, "in dem die Fremdsprache als Arbeitssprache im Sachfachunterricht verwendet wird" (Wildhage/Otten 2003:16).

In Ergänzung dazu wird der im angloamerikanischen Sprachgebrauch und auf der europäischen Ebene verwendete Begriff *content and language integrated learning* (CLIL) von Hallet als gebräuchliche Bezeichnung für alle Formen der Verwendung von Fremdsprachen in Lernprozessen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gefasst (Hallet 2005b:12; ähnlich auch Breidbach 2007:26). Dieser Begriff macht zwar die Interdependenz zwischen den beiden Bezugspolen deutlich – *content* und *language*/Inhalt und Sprache –, lässt aber Organisationsformen und Lernarrangements offen (Zydati 2007c:40).

Rückblickend – so resümiert Zydati – handelt es sich beim fremdsprachig durchgeführten Sachfachunterricht um ein "eigenständiges curriculares Konzept" (Zydati 2007c:40), das leider den falschen Namen bekommen hat.

Trotz der begrifflichen Problematik behalte ich in dieser Arbeit den Begriff 'bilingualer Sachfachunterricht' bei, da er sich als Verständigungsmittel über diese spezifische Form von Unterricht eingebürgert hat. Darunter verstehe ich einen Unterricht, der sich sowohl den sachfachlichen als auch den fremdsprachigen Lernzielen verpflichtet fühlt und letztendlich einen Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern in beiden Kompetenzbereichen anstrebt. Grundlage meiner Definition bildet in Anlehnung an Zydati (Zydati 2002) die Erkenntnis, dass alles sachfachliche Lernen gleichzeitig sprachliches Lernen bedeutet, da die meisten Lernprozesse sprachlich vermittelt werden. Diese Definition schließt alle Konzepte aus, die das Sachfach lediglich als inhaltlichen Impulsgeber für das Sprachenlernen betrachten, und all diejenigen, die dem Sprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht keine weitere methodische Aufmerksamkeit schenken. Ich schließe mich jenen Auffassungen an, die in bilinguaem Unterricht eine interdependente Einheit von sprachlichem und sachfachlichem Lernen sehen.



#### 4.4 Forschungsergebnisse und Forschungsdesiderata in Hinblick auf das Potenzial bilingualen Unterrichts

Die anhaltende Ausbreitung des bilingualen Unterrichts in Deutschland hat zur Folge, dass sich dieser Unterricht von einer *grassroots*-Bewegung, die von einer kleinen Anzahl engagierter Kolleginnen und Kollegen freiwillig getragen wurde, zu einem Regelangebot entwickelt hat, das in Zukunft eine größere Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern anzubieten verpflichtet sein wird. Breidbach bezeichnet diesen Vorgang als "Demokratisierung des bilingualen Angebots" (Breidbach 2007:30). In diesem Prozess – so Breidbachs Vermutung – wird das immer noch weitgehende Fehlen theoretisch abgesicherter didaktisch-methodischer Stützung nicht mehr zu kompensieren sein, da immer weniger erwartet werden kann, dass dieser Mangel vom besonderen Engagement und Interesse der betreffenden Lehrperson sowie von informellen Netzwerken aufgefangen wird. Beides habe nämlich den bilingualen Unterricht bisher hauptsächlich getragen (a. a. O.). Eine Folge davon werde sein, dass "im Zuge dieser Demokratisierung des bilingualen Sachfachunterrichts" (a. a. O.) die Gefahr des individuellen Scheiterns auf Schüler- und auf Lehrerseite zunimmt. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler lässt sich dieses erhöhte bildungsbiographische Risiko damit erklären, dass sie nun immer öfter vor die Wahl eines bisher häufig als Mittel der Begabtenförderung angesehenen Angebots gestellt werden könnten. Dann haben sie nur noch die Alternative zwischen der Beteiligung an einem vielleicht die eigene Leistungsfähigkeit subjektiv oder objektiv überfordernden Angebot oder dem Verzicht auf die Teilnahme. Auch der Verzicht kann sich mit Blick auf zukünftige Berufschancen als negativ herausstellen. Solange sich der bilinguale Sachfachunterricht nicht auf der Grundlage einer gesicherten Theorie bewegt, besteht die Gefahr, dass er immer wieder zur Leistungsselektion herangezogen werden kann – mit der Folge, dass für ein Versagen in den entsprechenden Lehrgängen ausschließlich der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin verantwortlich gemacht wird (a. a. O.:32).

Nach Auffassung Breidbachs kann und soll die Theoriebildung die zukünftigen Risiken des bilingualen Sachfachunterrichts "etwa durch rezeptologische Handlungsanweisungen für Lehrerinnen und Lehrer" (a. a. O.:33) nicht abschaffen. Theoriebildung kann lediglich dazu beitragen,

die Bereiche, in denen Unsicherheit besteht, zu erschließen und (Unterrichts-) Handeln transparent, reflektierbar und damit plan- und steuerbar zu machen, sodass dadurch gezielt didaktische Fragestellungen entwickelt und Lernenden Möglichkeiten aufgezeigt werden können, die anvisierten Lernwege zu bewältigen (a. a. O.).

Nach Breidbach muss sich bilingualer Unterricht als Regelangebot – im Gegensatz zum



vereinzelten Angebot zur Begabtenförderung – auf einer weiteren Ebene legitimieren: Unter den Bedingungen seiner Demokratisierung erwachse der Theoriebildung eine neue Fragestellung, und zwar unter welchen Bedingungen und mit welchen Absichten und Zielsetzungen bilingualer Sachfachunterricht als Teil öffentlicher Erziehung gewollt und gerechtfertigt werden kann (Breidbach 2007:36).

Um eine Antwort darauf zu finden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Absichten und Zielsetzungen bilingualer Unterricht im Fach Darstellendes Spiel angeboten werden kann, ist es in den folgenden Abschnitten von größter Wichtigkeit, eben diese Voraussetzungen für den bilingualen Unterricht allgemein auszuloten. Für die Ausarbeitung von konzeptionellen Bausteinen für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel ist die Beantwortung folgender Fragen relevant, die in den nachfolgenden Abschnitten beantwortet werden sollen:

1. Worin besteht die bildungspolitische Begründung für den bilingualen Unterricht? (Kap. 4.4.1)
2. Auf welchem Stand der Entwicklung befindet sich die bilinguale Didaktik? (Kap. 4.4.2)
3. Welche Vorstellungen existieren von der Entwicklung der fremdsprachlichen Diskurskompetenz im bilingualen Unterricht? (Kap. 4.4.3)
4. Welches Potenzial bietet der bilinguale Unterricht für die gleichzeitige Förderung mehrerer Sprachen? (Kap. 4.4.4)
5. Welche Überlegungen existieren zur Organisation von Reflexion und Differenzerfahrungen im bilingualen Unterricht? (Kap. 4.4.5)

#### 4.4.1 Auf der Suche nach einer bildungstheoretischen Begründung

Auf der Suche nach einer Begründung für den bilingualen Sachfachunterricht arbeitet Breidbach drei Begründungslinien heraus: die bildungspolitische, die sprachenpolitische und die fremdsprachendidaktische Begründungslinie, die im Folgenden vorgestellt werden sollen (Breidbach 2007).

Bei der auf die Europäische Union bezogenen bildungspolitischen Begründungslinie geht es vor allem darum, die Menschen auf berufliche Mobilität im europäischen Raum vorzubereiten. Durch Globalisierungs- und Beschleunigungsprozesse scheint die soziale Teilhabe auf der Grundlage traditioneller Bildung nicht mehr gewährleistet zu sein. Breidbach verweist darauf, dass die Europäische Union in diesem Zusammenhang auf den Erwerb von zwei Fremdsprachen orientiert und deshalb zusätzliche Anstrengungen im Bereich des

Fremdsprachenunterrichts bei den Einzelländern anmahnt (a. a. O.:54). In diesem Zusammenhang existieren Empfehlungen, neben dem Fremdsprachenfrühbeginn die Nutzung der zuletzt gelernten Fremdsprache als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern der Sekundarstufe auszuweiten (a. a. O.). Die Fremdsprachen sollen die soziale Integration befördern als auch die Teilhabe an sich rasch wandelnden Anforderungsstrukturen ermöglichen (a. a. O.:55; vgl. Weißbuch 1995; Europäischer Rat Barcelona 2002).

Die zweite Begründungslinie betrifft sprachpolitische Aspekte. Hierbei handelt es sich um die Vorstellung, den Sprachunterricht in den Dienst der europäischen Einigung und der Förderung der Mehrsprachigkeit zu stellen. Bilingualer Unterricht soll helfen, das Sprachangebot zu diversifizieren und Innovationen auszulösen. Hierher gehören auch die Vorschläge des Europarates und der Europäischen Kommission, die Fremdsprache ab einem bestimmten Niveau als Arbeitssprache im Sachfachunterricht weiterzuführen, um Platz für das Angebot eines weiteren Sprachenlehrgangs zu schaffen. Damit würde man auch der zunehmenden Stellung des Englischen als *lingua franca* gerecht und habe ein Mittel in der Hand, die Fähigkeit zur Kommunikation, zum Verständnis und zur Toleranz unter den Bürgern Europas zu fördern. Das Fremdsprachenlernen steht hier im Dienst der Ausbildung einer europäischen Identität, die gleichzeitig den Sinn für die Gemeinschaft und für kulturelle Vielfalt entwickeln helfen soll (a. a. O.:56).

Ebenso wie die beiden vorangegangenen Begründungslinien in einem engen Zusammenhang stehen, knüpft auch die dritte, die fremdsprachendidaktische Begründungslinie an das Genannte an. Auch hier lässt sich eine Dreiteilung vornehmen, und zwar in eine bildungstheoretische, eine sprach- und lerntheoretische und eine bildungspolitische Ebene (vgl. Abb. 14).

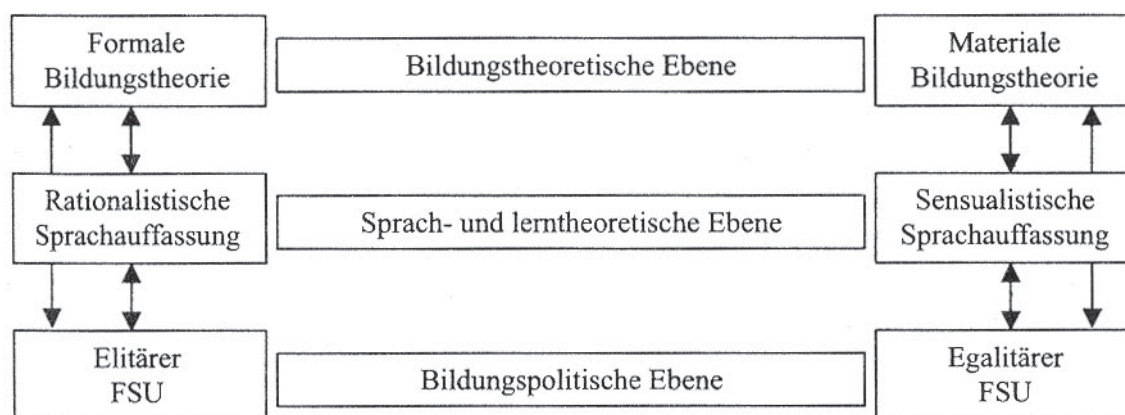


Abb. 14: Idealtypische Struktur und Thematik fremdsprachendidaktischer Reformdebatten (Schema nach Hüllen 1987:31ff. in Breidbach 2007:59)

Nach Breidbach macht dieses Schema die Pole deutlich, zwischen denen sich Sprachenlernen hin und herbewegt. Unter bildungstheoretischem Gesichtspunkt ist es einerseits möglich, sich eher auf die von Humboldt ausgehenden Traditionslinien zu beziehen, die in den Nationalsprachen einen spezifischen Ausdruck von Nationalkulturen sehen (formale bildungstheoretische Position) und das Erlernen derselben als geistige Kräftigung des Einzelnen auffassen. Auf der anderen Seite kann die Nützlichkeit von Fremdsprachen auch darin gesehen werden, dass sie ein Medium zu internationaler Verständigung darstellen (materiale Perspektive). Die sprach- und lerntheoretische Ebene bietet eine Unterscheidung in rationalistische und sensualistische Sprachauffassungen an. Die erste Auffassung betrachtet Sprache als funktionales System und legt ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Regeln und Strukturen sowie die reflektierende Sprachbetrachtung. Sie tendiert eher zu kognitivistischen Auffassungen von Sprache. Auf der bildungspolitischen Ebene entspricht dieser Ebene eher die Auffassung von sprachlicher Bildung als etwas Exklusivem, als Instrument zu Elitebildung und Begabtenförderung. Die zweite, die sensualistische Auffassung hat ihren Ursprung in der Vorstellung vom Sprachenlernen als Spracherfahrung durch Kommunikation. Sie lehnt sich eher an behaviorale Lernvorstellungen an. Bildungspolitisch stehen dieser Ebene eher die Auffassungen vom Sprachenlernen als einer egalitären Beschäftigung nahe (Breidbach 2007:59 f.).

Auch wenn Breidbach anmerkt, dass diese strengen Polaritäten für die Beschreibung der aktuellen Positionen im Fremdsprachenunterricht nicht mehr greifen, so schreibt er ihnen doch eine Nützlichkeit bei der Rekonstruktion des geschichtlichen Diskurses um den bilingualen Sachfachunterricht zu (a. a. O.:60). Betrachtet man den weiteren Kontext der Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts seit den 1960er und 1970er Jahren, so ist für ihn eine zeitliche Übereinstimmung mit bildungsreformerischen Bemühungen zu erkennen.

Breidbach arbeitete den zeitlichen Zusammenfall des Beginns des bilingualen Unterrichts mit den drei Gegenbewegungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik heraus, die sich gegen die "Re-Philologisierung", "gegen eine jeden kommunikativen Sinn evakuierende audio-linguale Methode und ihre Nachfolger" und gegen die "Ent-Politisierung des Fremdsprachenunterrichts" wandten (a. a. O.:66).

Breidbach kommt im weiteren Verlauf seiner Darstellung zu der Auffassung, dass dem Entwicklungsimpuls zum bilingualen Sachfachunterricht vor allem die Kritik des Fremdsprachenunterrichts und seiner Didaktik innewohnt. Von dieser Perspektive aus könne bilingualer Unterricht auch als ein wichtiges "Denkwerkzeug" im Rahmen der fremdsprachlichen Reformdebatte angesehen werden (a. a. O.:75). Die Modelle der

Immersion (vgl. Kap. 4.1) und des Vehikularsprachenmodells stellen laut Breidbach eine Verdichtung der Argumente dar.

Beim Immersionsmodell geht es eher um die institutionellen Aspekte bilingualer Bildungsangebote, während sich das Vehikularsprachenmodell stärker auf fremdsprachenerwerbstheoretische Aspekte bezieht (a. a. O.:66). Breidbach stellt fest, dass vor dem Hintergrund eines Vehikularsprachenmodells einige Fremdsprachendidaktiker argumentieren, dass ein in der Fremdsprache geführter Sachfachunterricht in Bezug auf die Inhalte und auf die Kommunikation authentischer sei als herkömmlicher Fremdsprachenunterricht, da die unterrichtliche Aufmerksamkeit von der Sprache auf die Inhalte verlagert wird und die unterrichtliche Kommunikation der außerhalb des Unterrichts anzutreffenden ähnelt. Auch für die Unterrichtsmaterialien lässt sich von einer erhöhten Authentizität sprechen. Während eine Zeitlang jegliches bewusste Fremdsprachenlernen in einem Unterricht nach diesem Modell abgelehnt wurde und sich das sprachliche Lernen eher nebenbei ergeben sollte, werden in der gemäßigten Variante dieses Modells formorientierte Unterrichtsphasen nicht mehr ausgeschlossen (a. a. O.:65ff.).

Breidbach stuft sowohl das Immersionsmodell als auch das Vehikularsprachenmodell vor allem als Theoriemodell für guten Fremdsprachenunterricht ein und weniger als Theoriemodell bilingualen Sachfachunterrichts. Das Immersionsmodell lenkt zusätzlich die Aufmerksamkeit darauf, dass es sich beim schulischen Lernen immer auch um ein "Lernen in Sprachen" (Breidbach 2007:76) handelt, und stellt die herkömmliche Organisation des Fremdsprachenlernens in einem eigens dafür eingerichteten Fach infrage.

Neben dem Immersionsmodell und dem Vehikularsprachenmodell arbeitet Breidbach ein drittes Modell bilingualen Lernens heraus, das – im Gegensatz zu den beiden erstgenannten – seine Wurzeln in der Gegenbewegung gegen die Entpolitisierung in der Fremdsprachendidaktik hat und das er als "Bikulturalismus-Modell" (a. a. O.:71) bezeichnet. Den politischen Anstoß zur Entwicklung dieses Modells gab der Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit aus dem Jahr 1963 (a. a. O.:71), der unter anderem die Zusammenarbeit zwischen den beiden Staaten neu regelte (siehe ausführlich dazu Breidbach 2007:51ff.). Im Kern ging es um die Aussöhnung zwischen den beiden Staaten. Praktische Folgen waren die Einführung des Französischen als zweiter Regelsprache an den weiterführenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland neben Latein, die Einrichtung deutsch-französischer Gymnasien und die Thematisierung der wechselseitigen Beziehungen im Unterricht verschiedener Fächer. In der Folge dieses veränderten Klimas entstanden dann auch bilinguale Angebote mit der Fremdsprache Französisch, die verstärkt Themen aus dem

die Arbeitssprache liefernden Partnerland in den Unterricht integrierten (a. a. O.:71).

Dieses Vorgehen sowie die "gedachte Nähe zwischen den Begriffen 'Partnersprache' und ‚Partnerkultur‘" forcierten eine Bevorzugung solcher Fächer, die einen deutlichen kulturellen Bezug zum Partnerland aufweisen konnten (a. a. O.:71). In der Folge kam es zu einer Bevorzugung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Politik/Sozialkunde und Geschichte im Rahmen des bilingualen Unterrichts und zur Einschätzung der naturwissenschaftlichen Fächer als weniger kulturgebunden und deshalb weniger effektiv zum Erreichen der Ziele des bilingualen Unterrichts. Diese Setzungen wurden in der Folge von verschiedenen Fachdidaktikern übernommen und haben auch heute wenig an Einfluss verloren (a. a. O.)

Breidbach fasst zusammen, dass weder das Immersionsmodell noch das Vehikularsprachenmodell als alleiniges didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht taugen, genauso wenig wie das Bikulturalismus-Modell. Problematisch am Vehikularsprachenmodell ist u. a. der Umstand, dass Sprache als im wahrsten Sinne des Wortes Vehikel verstanden wird, welche Informationen sozusagen unverändert weiterträgt. Dabei wird nicht ausreichend reflektiert, dass die Art der sprachlichen 'Verpackung' nicht ohne Einfluss auf das Verstehen sein kann (a. a. O.:78). Auch ein Unterricht, der die Fremdsprache lediglich als Vehikel benutzt, ist ein didaktisch konstruierter Unterricht und ermöglicht damit nur bedingt authentische Kommunikation (a. a. O.). Auch das Bikulturalismus-Modell kann nicht als allgemeingültiges bilinguales Modell angesehen werden. Besonders problematisch ist der verengte Kulturbegriff, bei dem Kultur als etwas Statisches und Abgrenzbares angesehen wird. In der Folge dieser Festschreibung werden die Lernenden bestimmten Kulturen zugeordnet (a. a. O.:81).

In Verbindung damit steht, dass das Modell auf der Grundlage einer zweifelhaften Analyse der Ausgangsvoraussetzungen der Lernenden arbeitet, da es in seiner Zweiwertigkeit kultureller Zuschreibungen homogene Lerngruppen als Repräsentanten einer "Eigenkultur" und homogene Gesellschaften als Manifestationen der "Zielkultur" voraussetzt. Dies kann bei einem Blick auf die Zusammensetzung der heutigen Schülerschaft, wenn überhaupt, nur noch in Ausnahmefällen als zutreffend gelten. Innergesellschaftliche, national-kulturelle Heterogenität wird mit diesem Modell nicht reflektiert. Im Ergebnis werden nicht zuletzt so die Lernenden auf eine bestimmte nationale Identität hin didaktisch konstruiert und entsprechend vereinnahmt (Breidbach 2007:81).

Folgeschwer sind nach wie vor der Ausschluss von naturwissenschaftlichen und auch künstlerischen Fächern, der sich auf die im Bikulturalismus-Modell vorgetragenen Argumente bezieht – ein Ausschluss von Fächern also, bei denen der kulturvergleichende Ertrag zu gering erscheint –, sowie die Festlegung der Ausrichtung der verbleibenden

sozialwissenschaftlichen, bilingual unterrichteten Fächer auf Unterrichtsgegenstände, die "räumlich oder zeitlich an das Konzept sprachlich und kulturell einheitlicher Nationen gekoppelt bleiben" (Breidbach 2007:81).

Seine Kritikpunkte am Vehikularsprachen- und am Bikulturalismus-Modell fasst Breidbach so zusammen, dass sie einerseits auf innerhalb der genannten Modelle unreflektierten Vorannahmen gründen und andererseits in der Regel nicht ausreichend Bezug nehmen auf die Schule und die dort angesiedelte Interaktion. Insgesamt seien beide Modelle nicht geeignet, "die Komplexität des bilingualen Sachfachunterrichts zu erfassen" (a. a. O.:86).

Die Theoriebildung werde durch den Umstand erschwert, dass die Fremdsprachendidaktik aktuell "über keinen dem sachfachlichen Handeln und Kommunizieren angemessenen Sprachbegriff" verfügt (a. a. O.:87). Typisch für frühere Konzeptionen sei die Annahme, dass die Sprache im bilingualen Sachfachunterricht lediglich eine Erweiterung um den entsprechenden fremdsprachigen Fachwortschatz erfährt, was sich an der Bereitstellung von Glossaren mit Redemitteln und Wortgleichungslisten zeigt (a. a. O.:87).

Breidbachs Analyse verdeutlicht, dass der bilinguale Sachfachunterricht traditionell eher als eine Sonderform des Fremdsprachenlernens angesehen wird, in dessen Prozess sich sachfachliches Lernen nicht wesentlich von den Prozessen im muttersprachlichen Fachunterricht unterscheidet (a. a. O.:77). "Die Komplexität, die sich daraus ergibt, dass die Unterrichtssprache eine Fremdsprache ist, gilt aus dieser Sicht als rein auf der methodischen Ebene zu lösendes Problem" (Breidbach 2007:77). Damit einher gehe die Verkennung der Komplexität des bilingualen Sachfachunterrichts, die bisher von keinem Modell ausreichend erfasst wurde (a. a. O.:77).

Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist die Erkenntnis entscheidend, dass derzeit kein Modell existiert, das die Komplexität bilingualen Sachunterrichts angemessen widerspiegelt. Auch die Entwicklung von Konzeptbausteinen für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel kann dadurch im Rahmen dieser Arbeit nicht auf der Grundlage eines solchen Modells erfolgen. Die von Breidbach beschriebenen existierenden Modelle ermöglichen allerdings auch dem bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel, die sich entwickelnden Konzepte in den historischen bilingualen fachdidaktischen Diskurs einzuordnen und sie voneinander abzugrenzen. Insofern ist Breidbachs Systematik ein wesentliches Instrumentarium bei der Entwicklung von Konzeptbausteinen für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel.



#### 4.4.2 Auf dem Weg zu einer integrativen Didaktik

Auch wenn seit Beginn der 1990er Jahre ein verstärktes Bemühen unter den Wissenschaftlern zu beobachten ist, die unterrichtliche Praxis des bilingualen Unterrichts theoretisch zu fundieren, kann von einer kohärenten Didaktik und Methodik bilingualen Lehrens und Lernens, die den spezifischen Bedingungen dieses Gegenstandsbereichs Rechnung trägt, bisher nicht die Rede sein. Der Ursprung für dieses Dilemma ist schon im Beginn dieser Unterrichtsbewegung angelegt. Hallet formuliert mit Bezug auf Wode (1995) dieses Defizit folgendermaßen:

Die Einführung bilingualer Zweige ist nämlich nicht so sehr das Ergebnis fachwissenschaftlicher oder fachdidaktischer Entwicklungen, Überlegungen oder gar Erfordernisse der betroffenen Sachfächer, sondern Ausdruck bildungs- und sprachenpolitischer Entscheidungen, die in der fremdsprachigen Unterrichtung von Sachfächern ein entscheidendes Instrument zur Stärkung der Mehrsprachigkeit sowie der europäischen und interkulturellen Dimension der weiterführenden Schulbildung sahen und sehen (Hallet 1998:116).

Diese Ausgangsposition, dass ein Fach nicht aus der Notwendigkeit seines Gegenstandsbereiches, sondern als Mittel zu einem außerhalb des Faches liegenden Zweck konstruiert wurde, führt nun zu einer Reihe anderer Verwerfungen, Defizite und Unklarheiten, von denen hier diejenigen näher diskutiert werden sollen, die für eine spätere Konzeptionierung des bilingualen Sachfaches Darstellendes Spiel von Bedeutung sind.

Zydatiś bezeichnet das spezifische Dilemma des bilingualen Unterrichts als "das Paradox der doppelten Abstraktion und des doppelten Fokus" (Zydatiś 2002:31). Er argumentiert, dass die beiden vorherrschenden Positionen – Instrumentalisierung des Sachlernens für das Fremdsprachenlernen (Fremdsprache *first*) oder Voranstellung des Fachunterrichts (Fachunterricht *first*) – beide zu sehr den überkommenen Strukturen und Traditionen verhaftet sind "und einen expliziten Bezug auf eine Theorie der Schule vermissen lassen" (a. a. O.:34).

Nach meinem Dafürhalten handelt es sich beim bilingualen Sachfachunterricht um ein eigenständiges curriculares Konzept, dessen didaktische Modellierung und methodische Umsetzung zuallererst bildungstheoretisch legitimiert werden sollte. Einerseits: Was ist der Sinn und Zweck von Schule (so wird man in letzter Konsequenz fragen müssen)? Andererseits: Was ist die Spezifik des bilingualen Unterrichts im Gesamtkontext des Fächerkanons und des Bildungsauftrags von Schule generell? (Zydatiś 2002:34)

Zydatiś erinnert daran, dass Schulfächer üblicherweise eine fachimmanente (einen spezifischen Weltzugriff), eine fächerübergreifende und eine Ebene (z. B. politische Bildung als Unterrichtsprinzip) der allgemeinen Bildung (z. B. Sozialkompetenz und Teamfähigkeit) aufweisen (a. a. O.:34f.).

Als 'Novize' lernt man (von den Eltern, Lehrerinnen und Lehrern oder anderen 'Experten') die zentralen Seinsbegriffe und Konstrukte einer Disziplin, die Regeln ihrer Verknüpfung und die Prinzipien des Erkenntnisgewinns (a. a. O.:40).

Der Autor gibt zu bedenken,

dass unsere Lebenswelt und unsere Lebenswege [...] immer mehr von einer Kommunikationspraxis charakterisiert werden, in deren rezeptivem wie produktivem Vollzug zwischenmenschliche oder medial transportierte Interaktionsprozesse über außersprachliche Sachverhalte in einer fremden Sprache realisiert werden (über die verschiedenen National- und Kultursprachen oder das Englische als *lingua franca*) (a. a. O.:35).

Die Frage ist nun, "welche Lernarrangements unter schulisch-unterrichtlichen Bedingungen dem lebenspraktischen Sektor am ehesten gerecht werden können" (a. a. O.:36). Ähnliche Überlegungen finden sich bei Hallet, der eine national und monolingual beschränkte Bildung vor dem Hintergrund der sprachlich-kulturellen Heterogenität und der Globalisierung aller Diskurse für obsolet hält (Hallet 2007:103). Seine Ansichten werden aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gestützt von Gogolin (1994), die gegen den "monolingualen Habitus einer multilingualen Schule" zu Felde zieht, sowie von Untersuchungsergebnissen der New London Group, einer internationalen Forschergruppe, die dafür plädiert, Bildung unter den neuen, weltweiten und in jeder Hinsicht grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Bedingungen vollständig neu zu fassen (The New London Group 1996).

Wie der vorangegangene Abschnitt zeigte, wurde bilingualer Unterricht bisher häufig als Sachfach verstanden, das um die fremdsprachlichen und bikulturellen Komponenten erweitert worden ist, nicht aber als eigener Wirklichkeitsbereich. Aus diesem additiven Zugriff erklären sich die nicht zusammenhängend entwickelten didaktisch-methodischen Grundlagen. Deutlich wird der Konflikt auch in den Zielsetzungen des bilingualen Lehrens und Lernens, die sich – in Anlehnung an den Erfahrungsbericht des Schulausschusses des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister – so zusammenfassen lassen:

- Es gelten in der Regel die Ziele, Themen und Gegenstände, die in den Lehrplänen für den jeweiligen muttersprachlichen Unterricht dieser Fächer festgelegt sind.
- Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln im Umgang mit der Fremdsprache als Arbeitssprache.
- Sie sollen ihre Sprachkompetenzen intensivieren und differenzieren, und zwar vor allem in Hinblick auf das Verständnis und die Darstellung bestimmter wirtschaftlicher, kultureller und politischer Sachverhalte.

- Die Schülerinnen und Schüler sollen bi- bzw. multikulturelle Kompetenz ausbilden. Sie sollen bestimmte Lerngegenstände auch aus der Perspektive von Sprechern der Profilsprachenländer erfassen und auf die Rolle als Mittler zwischen Sprache und Kulturen vorbereitet werden. (Helbig 2003:182)

Helbig räumt ein, dass – in Abhängigkeit des jeweiligen Grundtyps des bilingualen Lehrens und Lernens – diese Ziele nur abgestuft bzw. modifiziert umgesetzt werden können (Helbig 2003).

Ausgehend von der anfänglichen Vorstellung, dass die beiden Fachdidaktiken unverbunden nebeneinander stehen könnten, entwickelten sich in der Vergangenheit zwei Denkmodelle, die Breidbach folgendermaßen beschreibt:

1. Bilingualer Sachfachunterricht als ein auf ein oder mehrere Sachfächer ausgedehnter Fremdsprachenunterricht, dessen Ziel es ist, zu einer höheren Fremdsprachenkompetenz zu führen als der reguläre Fremdsprachenunterricht.
2. Bilingualer Sachfachunterricht als fremdsprachiger Fachunterricht. Als dessen Lerninhalte werden die allgemeinen sachfachlichen Ziele angestrebt, wobei lediglich die Sprache als Verständigungsmedium ausgetauscht wird. (Breidbach 2007:37)<sup>34</sup>

In Zusammenhang mit diesen, die beiden Fächer getrennt voneinander betrachtenden Denkmodellen wurde häufig die Frage der Vergleichbarkeit diskutiert. Bezugsgrößen für den bilingualen Sachfachunterricht waren entweder der reguläre Sachfachunterricht oder der reguläre Fremdsprachenunterricht. Das führte im Vergleich mit dem Fremdsprachenunterricht zu der Hypothese, dass der bilinguale Sachfachunterricht "Spracherwerbsprozesse in einer dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht überlegenen Weise begünstige" (Breidbach 2007:37). Zieht man den Sachfachunterricht als Bezugsgröße heran, dann geht es um die Frage, ob und inwiefern die sachfachlichen Ergebnisse denen aus dem deutschsprachigen Sachfachunterricht zumindest gleichwertig sind (a. a. O.).

Diese beiden Denkmodelle sind stark der Tradition der monolingualen Fächerschule verhaftet, in der die Rolle der Sprache in Zusammenhang mit Erkenntnis- und Begriffsbildungsprozessen bisher noch nicht ausreichend reflektiert wurde. Darum nimmt es

---

<sup>34</sup> Dieses Modell ist verbreitet in der Praxis anzutreffen und entspricht wohl auch besonders den Erwartungen von Eltern und Schülern, die vornehmlich die beiläufige Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz begrüßen und in ihrem Alltagsverständnis an die Auffassungen der kanadischen Eltern, die die Immersion in den 1960er Jahren in Kanada durchsetzten, anzuknüpfen scheinen. Kern der Auffassung ist auch hier, dass sich kommunikative Kompetenz am besten durch einen möglichst lückenlosen fremdsprachlichen Input erreichen lässt. Diese Gruppe favorisiert bilinguales Lernen als sachfachliches Lernen in einer Fremdsprache, welches sich ausschließlich an den inhaltlichen Erfordernissen des Sachfaches orientiert. Die deutschsprachigen Lehrpläne für das entsprechende Sachfach sind hier die alleinige Orientierung. Der Anteil der Muttersprache wird entweder nicht erwähnt oder ausgeblendet. Strenggenommen handelt es sich hier nicht mehr um bilinguales Lernen an sich, sondern eher um die Förderung einer einzelnen (Fremd-)Sprache. Mit der Betonung der Fremdsprache als Arbeitssprache und -Medium – also in einer dienenden Funktion – wird das

auch nicht wunder, dass im ersten Fall der Erfolg des Unterrichts an der größeren Verfügbarkeit von Vokabeln und im zweiten Fall am Vorhandensein von Fachwissen gemessen wurde. Dabei wurde lange Zeit übersehen, dass die Kenntnis von Vokabeln nicht garantiert, dass die dahinterliegenden Konzepte verstanden wurden (a. a. O.:40).

Mittlerweile gibt es Übereinstimmung darüber, dass man sachliches nicht von sprachlichem Lernen trennen kann und dass beides als Einheit betrachtet werden muss (vgl. z.B. Bonnet/Breidbach/Hallet 2001). Zydatiś (2002) plädiert für ein Sowohl-als-auch. Er begründet das damit, dass fachliches Lernen in der Regel immer auch sprachliches Lernen ist und dass eine Trennung der beiden Dimensionen nicht sinnvoll erscheint (vgl. dazu auch Vollmer 2002a:59). Für Vollmer handelt es sich bei bilinguaem Unterricht um eine "Kombination von Inhalts- und Sprachenlernen in der Fremdsprache" (Vollmer 2002b:139). Der bilinguale Unterricht kann sich nur auf der Grundlage einer integrativen Didaktik weiterentwickeln, die an ein drittes, Sprache und Sache integrierendes Denkmodell anschließt. Ziel der dieser integrativen Denkrichtung verpflichteten Theorieansätze ist es, zunächst die Sprache zu beschreiben, die für die fachlichen Lernprozesse charakteristisch ist. Der von Cummins in den 1970er Jahren entworfene Theorierahmen bildet den Ausgangspunkt, dessen Kerngedanke es ist, dass

zwischen sprachlichen Fähigkeiten, wie sie in alltagsbezogenen sozialen Kontexten erforderlich sind, und solchen, die in schulischen, fachlichen Kontexten vonnöten sind, ein qualitativer Unterschied vorhanden ist (Breidbach 2007:91).

Ein weiterer Ansatz knüpft an die Beobachtung an, dass sich einzelne Sprachfunktionen nicht einzelnen Fächern oder Fächergruppen als deren Spezifika zuordnen lassen, sondern von der konkreten didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung abhängen. Daraus wurde abgeleitet, dass die gesamte Bandbreite von Sprachfunktionen in allen Sachfächern eine Rolle spielt (a. a. O.:93ff.).

Zurzeit entfalten sich die Überlegungen zu einer integrativen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts "vor dem Hintergrund der Suche nach einem allgemeinen Begriff sachfachlichen Lernens" (Breidbach 2007:100). Im Rahmen einer ersten allgemeinen Begriffsbestimmung sachfachlichen Lernens wird das Lernen als Veränderung kognitiver Konzepte der Lernenden aufgefasst. Weiterführende Forschungen konzentrieren sich nun auf das Verhältnis von Sprache und Konzepten im bilingualen Unterricht und auf die Bildung wissenschaftlicher Begriffe (a. a. O.:102).

Neben der Auffassung von bilingualer Theoriebildung als einer Aufgabe zur Integration von

sprachlichem und sachfachlichem Lernen existieren Ansätze, die davon ausgehen, dass der bilinguale Unterricht vor allem das interkulturelle Lernen fördere, dass aber auch die dabei ablaufenden Prozesse einer differenzierten Beschreibung und Untersuchung bedürften. Ähnlich wie beim fremdsprachlichen vs. sachfachlichen Lernen entziehen sich die Prozesse beim interkulturellen Lernen einfachen binären Zuschreibungen (vgl. Kap. 4.4.1 zur Kritik am bikulturellen Modell).

Allerdings sind diese Auffassungen von der Existenz einer eigenen und einer fremden Kultur in den Fremdsprachenfachdidaktiken noch weit verbreitet, wie der folgende Auszug aus einer aktuellen fachdidaktischen Publikation zeigt:

<b>Wissen</b> ( <i>knowledge</i> )	<b>Können</b> ( <i>skills</i> )	<b>Einstellungen</b> ( <i>attitudes</i> )
beinhaltet deklaratives Wissen über englischsprachige Länder, Lebensräume, Literaturen und Kulturen	beinhaltet notwendige Fertigkeiten zur Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und zum erfolgreichen Handeln im Zielsprachenland	beinhaltet Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und die Herstellung eines Bezugs zwischen der eigenen und der fremden Kultur
hilft den SuS, sich im Zielsprachenland zu orientieren (Orientierungswissen)	hilft SuS, erfolgreich auf Englisch zu kommunizieren und auf kulturellen Unterschieden beruhende Missverständnisse zu vermeiden (Handlungswissen)	hilft den SuS, sich Wertungen bewusst zu machen und sie zu relativieren

Abb. 15: Kompetenzbereiche interkulturellen Lernens nach Doff/Klippel 2007:117ff. (Hervorh. von mir – H. W.)

Aus den hier genannten Teilkompetenzen ergibt sich das übergeordnete Lernziel des Englischunterrichts: die interkulturelle kommunikative Kompetenz oder – nach Lesart der Berliner Rahmenplanvorgaben – die interkulturelle fremdsprachliche Handlungsfähigkeit. Es gehe um die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum kritischen Blick auf die eigene und die fremde Kultur. Eine wichtige Rolle spiele in diesem Prozess die Einnahme der Perspektive des anderen auf die eigene Kultur sowie die stete Hinterfragung der eigenen Perspektive gegenüber einer fremden Kultur. An den Englischunterricht werde die Erwartung

herangetragen, ein Bewusstsein für sprachliche und nichtsprachliche kulturelle Unterschiede zu entwickeln und Verhaltensweisen und Strategien zu fördern, die einen sinnvollen Umgang mit diesen Unterschieden ermöglichen (Doff/Klippel 2007:119f.). Nach Raddatz handle es sich beim interkulturellen Lernen um einen Prozess, der nie ganz abgeschlossen sein kann. Analog zur Besonderheit sprachlicher Lernprozesse kann interkulturelles Lernen auch als „ständige Optimierung einer Interimskultur“ angesehen werden (Raddatz 2002:133).

Im Bereich des bilingualen Geschichtsunterrichts geht Rössler u. a. der Frage nach, worin der Mehrwert des bilingualen Lernens in Hinblick auf das Lernziel Fremdverstehen bestehe (Rössler 2002:85). Sie bezeichnet den bilingualen Geschichtsunterricht gleichzeitig als bilingual und als bikulturell (a. a. O.:86). Folglich bestehe der Mehrwert des bilingualen Geschichtsunterrichts gegenüber dem herkömmlichen Geschichtsunterricht darin,

dass er durch die gezielte und kontinuierliche Kontrastierung zweier Kulturen in besonderem Maße auf einen verständnisvollen Dialog zwischen den Individuen dieser Kulturen vorbereiten kann (a. a. O.:87).

Letztendlich räumt Rössler allerdings ein, dass nicht nur alle Kulturen polyperspektivisch sind (a. a. O.:88), sondern dass sie keine objektiven Gegebenheiten darstellen und immer nur gesellschaftliche Konstrukte sind, die nicht statisch sind und in gesellschaftlichen Diskursen überhaupt erst entstehen und somit permanenten Veränderungen unterworfen sind. Auf die Folgen für die mangelnde Festschreibung und folglich Kontrastierbarkeit von Kulturen für den bilingualen Unterricht geht Rössler in ihrem Aufsatz nicht mehr ein.

Breidbach hingegen stellt klar, dass unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und einem nicht als statisch aufzufassenden Kulturbegriff alle Ansätze zum interkulturellen Lernen als problematisch eingestuft werden müssen, die nationale, kulturelle und sprachliche Identität gleichsetzen (Breidbach 2007:127ff.). Gerade in der Auseinandersetzung mit dem bikulturalistischen Ansatz aus der Didaktik des Fremdverstehens am Beispiel des bilingualen Geschichtsunterrichts, bei dem "Interkulturalität entweder als sprachliche oder als zeitliche Differenz begriffen wird" (Breidbach 2007:149), komme es zu einer Weiterentwicklung theoretischer Ansätze in Richtung einer über die wissenschaftlichen Disziplinen erschlossenen Sichtweise auf Interkulturalität. Voraussetzung für diese Denkrichtung sei die diskursive Beschreibung von Kultur und von Interkulturalität (Breidbach 2007:149) mit dem Ergebnis, dass das Moment der Fremdheit gegenüber den Unterrichtsgegenständen nicht der fremden Sprache, sondern der Fremdheit zur eigenen Lebenswelt entspringt.

Vor dem Hintergrund des Verständnisses wissenschaftlicher Disziplinen als Kulturen lässt sich interkulturelle Erfahrung nunmehr als die Begegnung von lebensweltlichen Verstehensmustern der Lernenden mit den spezifischen Sinnmustern wissenschaftlicher Disziplinen beschreiben (Breidbach 2007:151f.).



Der Perspektivenwechsel bestehe dann darin, dass sich die Lernenden "die Diskurs- und Handlungsmuster einer wissenschaftlichen Disziplin (Kultur) aneignen" (Breidbach 2007:152).

In dieselbe Richtung argumentiert Lamsfuß-Schenk, die am Ende ihrer Untersuchungen zum Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht zu dem Ergebnis kommt,

dass die emergentische Gesamtwirkung dieser spezifischen bilingualen Erarbeitungsprozesse die höhere Qualität des Perspektivenwechsels und der Konzeptualisierung von 'Eigenem' und 'Fremdem' (...) gefördert hat (Lamsfuß-Schenk 2008:250). Nach dieser Analyse ist es also nicht etwa die besondere Nähe zur 'fremden Kultur' durch die Fremdsprache, die das Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht gefördert hätte, sondern vielmehr die vertiefte Elaboration der Unterrichtsgegenstände bei der Bewältigung der besonderen Herausforderung durch die Fremdsprache (Lamsfuß-Schenk 2008:250).

Außerdem beobachtet Lamsfuß-Schenk, dass eine intensivere Wirkung von Fremdheit auf die Schülerinnen und Schüler durch authentische historische Quellen in der Fremdsprache ausgelöst wurde. Muttersprachliche Quellen könnten eher dazu führen, dass die „Vertrautheit der meisten Worte die Fremdheit des Sinns“ leichter vergessen lassen (Lamsfuß-Schenk 2008:250).

Fremdheit und etwas als fremd herausstellen, um die Bewusstheit der Wahrnehmung zu schärfen – solche Prozesse sind typisch für eine bestimmte Form von Theater und sollen auch in Kapitel 5, bei dem es um die Konzeptionalisierung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel geht, noch einmal betrachtet werden. Insofern sind diese Überlegungen zum Fremdverstehen aus dem bilingualen Geschichtsunterricht in hohem Maße anschlussfähig an die Überlegungen zum Fremdverstehen im Rahmen des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel.

Um am Ende klar herauszuarbeiten, welche Art Integration im bilingualen Sachfachunterricht im Einzelnen gemeint ist, entwirft Breidbach ein "Vier-Ebenen-Modell integrativer Theoriebildung" (Breidbach 2007:154). Insgesamt lasse sich der Vorgang der Integration von Fremdsprache und Sachfach aus lerntheoretischer, schultheoretischer oder bildungstheoretischer Perspektive untersuchen. Von einer lerntheoretischen Warte aus bestehe das Ziel der Integration der beiden Fächerkomponenten in der Entwicklung sprachlich kognitiver Abstraktionen. Werde die Argumentation von der schultheoretischen Position aus begonnen, so wird bilingualer Unterricht als eine Art Sekundärsozialisation betrachtet, die zum Ziel hat, fachliche Konzepte zu entwickeln, welche eine Differenzierung zwischen fachlicher und alltagsweltlicher Identität hervorbringen. Von einem bildungstheoretischen Standpunkt aus gehe es beim bilingualen Unterricht um die Entwicklung eines reflektierten

Selbstkonzepts im Verhältnis zu fachlichen Diskursen und Denkweisen (a. a. O.:162).

In jüngster Vergangenheit sei nun die Forderung nach einem integrativen Modell bilingualer Didaktik verstärkt diskutiert worden, wobei an den nicht neuen Gedanken angeknüpft wird, "dass bilingualer Sachfachunterricht didaktisch über die Perspektive der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts bzw. der jeweiligen Sachfächer hinausgeht" (a. a. O.:87). Dabei sei die Erkenntnis von Bedeutung, "dass keine einzelne Fachdidaktik, weder Fremdsprachen- noch Sachfachdidaktik, eine ausreichende Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht bietet" (a. a. O.:87). Konkret bedeutet das, dass "didaktische, lern- und bildungstheoretische Ansprüche aufeinander bezogen werden müssen" (a. a. O.).

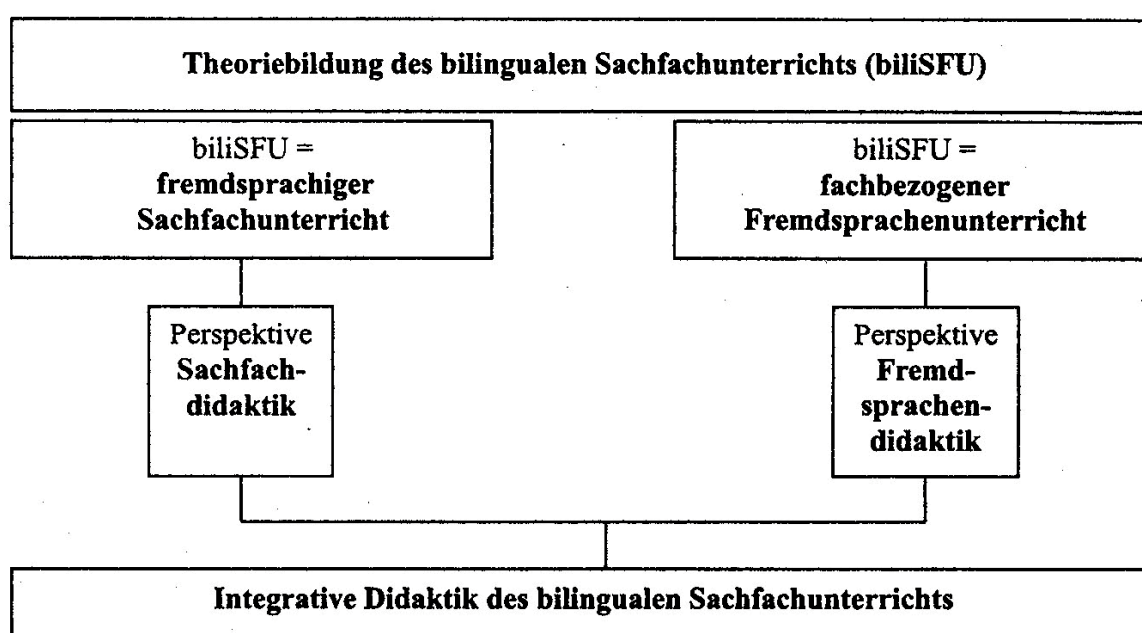


Abb. 16: Schema zur integrativen Theoriebildung des bilingualen Sachfachunterrichts (Breidbach 2007:88)

In der Theoriebildung lassen sich zurzeit zwei Richtungen in Hinblick auf Integration erkennen:

Die eine beschäftigt sich mit der Frage, wie sprachliches und fachliches Lernen als Aspekte ein und desselben Lernprozesses konzeptuell erfasst werden können. Folglich steht die Struktur fachlichen Lernens und dessen sprachliche Vermitteltheit im Zentrum der Überlegungen. Der Ansatz, der zurzeit als konsensfähig betrachtet werden kann, beruft sich darauf, sachfachspezifische Kommunikationsfunktionen (Beschreibungen, Analysen, Schlussfolgerungen, Bewertungen, Kommentierungen etc.) als Dimensionen allgemeiner (kognitiv anspruchsvoller) sprachlicher Handlungsfähigkeit und damit zugleich als Formen sachfachlichen Lernens zu interpretieren (Breidbach 2007:88).

Ein zweiter Strang von Bemühungen um eine integrative Theorie wirft die Frage nach der möglichen Einheit sprachlichen und (inter)kulturellen Lernens auf. Hier geht es um ein Verständnis von Kultur im Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft,

Identität und Fremdheit. Vermittelt wird die Spannung zwischen diesen Polen durch Fremdheitsphänomene von Sprache. Dabei kann man allerdings feststellen, dass weder der Begriff der Kultur und der von Interkulturalität einheitlich gebraucht werden (Breidbach 2007:88).

Breidbach geht es in seiner Studie nicht in erster Linie um "die Entwicklung einer didaktischen Konzeption oder einer methodischen Anleitung zu gelingendem bilingualen Sachfachunterricht" (Breidbach 2007:16). Sein Ziel ist zunächst das Verständnis des Diskurses um den bilingualen Sachfachunterricht und anschließend der Entwurf einer reflexiven Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, dass bilingualer Sachfachunterricht nicht per se reflexiv ist. Daraus ergeben sich seine Überlegungen dazu, unter welchen Bedingungen bilingualer Sachfachunterricht reflexiv und damit bildend sein kann (a. a. O.:17). Breidbachs Entwurf einer reflexiven Kultur- und Wissenschaftsdidaktik ist nicht ausschließlich für den bilingualen Sachfachunterricht relevant, sondern besitzt allgemeindidaktische Züge (a. a. O.:18). Seine hier vorgestellte Untersuchung verfolgt das Ziel, sowohl Studierenden als auch Lehrenden an Schulen und Hochschulen eine Orientierung bei der Entwicklung eigener Theorien zum bilingualen Sachfachunterricht zu geben (a. a. O.:19).

Breidbach schlägt mit Blick auf zukünftige Grundlagenforschung die Konzeptionierung einer bildungstheoretisch begründeten allgemeinen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts in enger Verbindung mit den Begriffen 'Globalisierung' und 'interkulturelles Lernen' vor. Er warnt vor der Umdeutung von didaktischen Fragen in rein methodische Fragestellungen (Breidbach 2005:166f.).

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist die Erkenntnis wichtig, dass auch in den anderen bilingualen Fächern noch um ein angemessenes Modell zur Integration von "Sache" und "Sprache" gerungen wird. Auch die Prozesse interkulturellen Lernens bedürfen noch weiterer Untersuchungen und ergeben sich nicht von selbst aus der Konfrontation mit einer fremden Sprache. Auf einige pragmatische Ansätze, die dennoch Anhaltspunkte für die Konzeptionierung von Bausteinen für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel geben können, soll im Folgenden näher eingegangen werden. Dazu gehören die Vorstellungen von der Entwicklung einer fremdsprachigen Diskurskompetenz als Schlüsselkompetenz bilingualen Sachfachunterrichts, Überlegungen zur Organisation von Reflexion und Differenzenerfahrungen im bilingualen Unterricht und die Potenziale, die der bilinguale Unterricht in Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit enthält.

#### 4.4.3 Die Entwicklung fremdsprachiger Diskurskompetenz als Schlüsselkompetenz

Die Berliner Rahmenvorgaben für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I und II zielen auf

die Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit ab, die in die Bereiche Sprachkompetenz, Methodenkompetenz und kulturelle Kompetenz aufgeteilt wird (Senatsverwaltung Berlin 2005b:8; Senatsverwaltung Berlin 2005/06:8).

## Kompetenzmodell

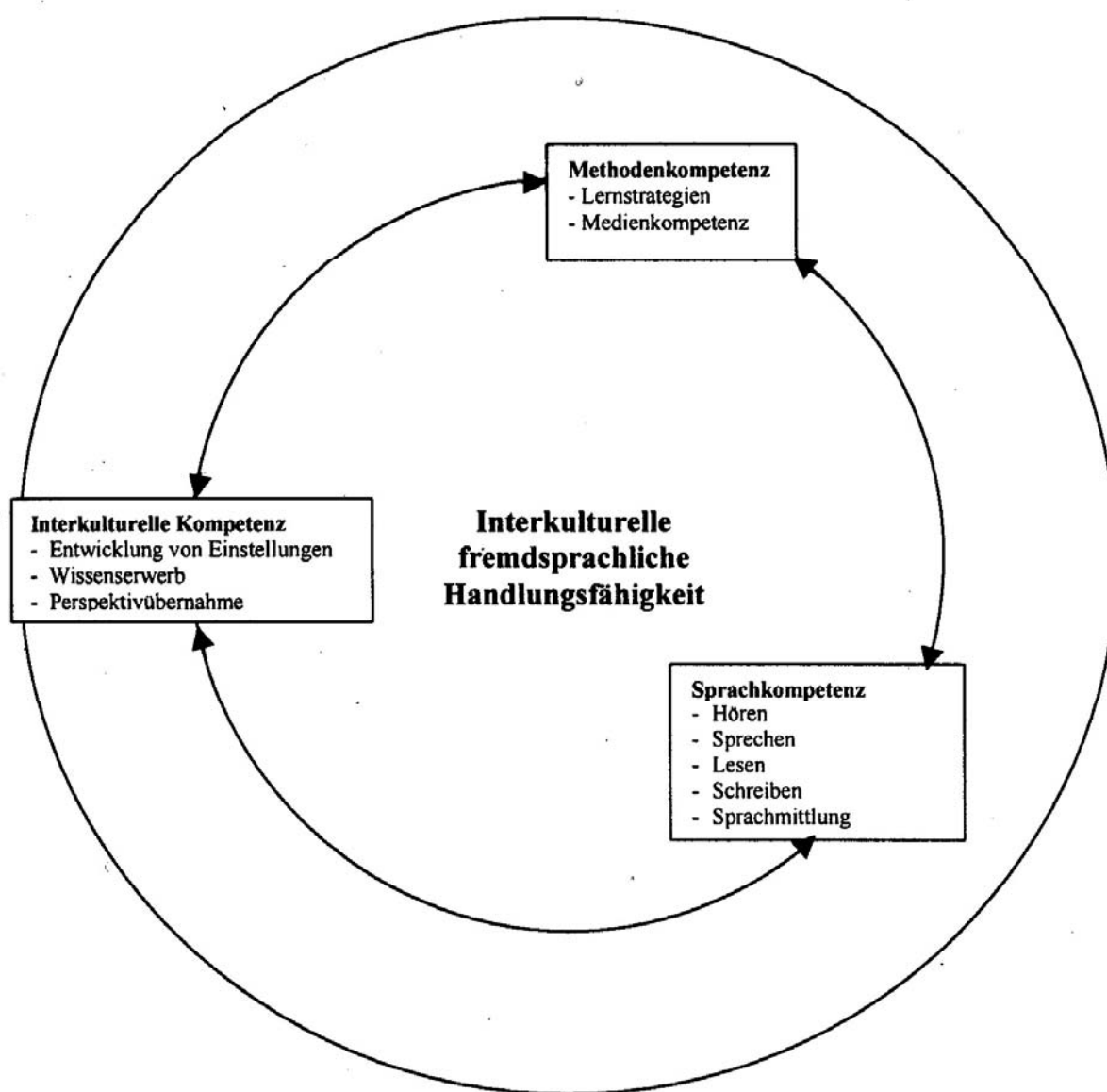


Abb. 17: Kompetenzmodell für den Englischunterricht (nach Senatsverwaltung Berlin 2005b:8; ähnlich auch Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:8)

Die Eingangsvoraussetzungen für das Fach Englisch für die Abiturstufe werden in den

*Curricularen Vorgaben* (Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:9) folgendermaßen zusammengefasst:

<b>Fertigkeit</b>	<b>Eingangsvoraussetzungen</b>
<b>Hören</b>	Die Schülerinnen und Schüler verstehen Hauptaussagen und Einzelinformationen aus Hör- bzw. Hör-/Sehtexten und Gesprächen zu alltags-, gesellschaftsbezogenen wie auch persönlichen Themen, wenn in Standardsprache oder in vertrauten Sprachvarianten gesprochen wird.
<b>Sprechen</b>	Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an persönlichen und formellen Gesprächen, tauschen dabei Informationen aus und nehmen persönlich Stellung. Sie sprechen sach-, situations- und adressatengerecht und halten auch bei sprachlichen Schwierigkeiten Gespräche aufrecht, wobei ihnen die Gesprächsthemen weitgehend vertraut sind.
<b>Lesen</b>	Die Schülerinnen und Schüler verstehen authentische Texte unterschiedlicher Textsorten zu weitgehend vertrauten Themen in ihren Hauptaussagen und entnehmen diesen Einzelinformationen. Dabei erkennen sie auch grundlegende strukturelle Elemente.
<b>Schreiben</b>	Die Schülerinnen und Schüler verfassen in einem Spektrum von vorbereiteten Themen und Textsorten adressatengerecht zusammenhängende Texte, in denen sie satzverknüpfende, sprachliche Mittel verwenden.
<b>Sprachmittlung</b>	Die Schülerinnen und Schüler übertragen sinngemäß mündlich bzw. schriftlich zusammenhängende Äußerungen zu ihnen bekannten Themenbereichen vom Englischen ins Deutsche.

Abb. 18: Eingangsvoraussetzungen für die gymnasiale Oberstufe im Fach Englisch (aus Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:9)

Für den Gegenstand dieser Arbeit sind folgende Aspekte von besonderer Bedeutung:

In Bezug auf die Bereiche "Interaktion: Sprecherwechsel, Kooperation" wird von den Schülerinnen und Schülern zum Ende der Abiturstufe im Grundkurs erwartet, dass sie Gespräche initiieren, aufrechterhalten und in angemessener Form beenden können. "Sie tragen auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs bei, indem sie Verstehen signalisieren, andere zum Sprechen auffordern usw." (a. a. O.:12).

Das Training von Lesestrategien zielt darauf ab, "Texte handlungsorientiert und im Sinne einer Bewältigung von Aufgaben ihrer Lebenswelt zu nutzen" (a. a. O.:13). Die Schülerinnen und Schüler

bewältigen ein breites Spektrum von Schreibaufgaben des fachlichen und persönlichen Interesses und gestalten eigenständig Texte. Sie formulieren in persönlichem und sachlichem Stil textsortenspezifische und adressatengerechte schriftliche Erzeugnisse (z. B. Gebrauchstexte, fiktionale Texte, Zusammenfassungen, Analysen,



Interpretationen, Versprachlichung visueller Vorlagen) (Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:14).

Über die folgenden Techniken sollten die Schülerinnen und Schüler verfügen: Zusammenfassen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Kommentieren, Argumentieren, Interpretieren, Werten, kreatives Schreiben (a. a. O.:13). In Bezug auf die soziolinguistische Angemessenheit wird im Grundkurs besonderer Wert auf situations- und adressatengerechte Formulierungen in eher bekannten Zusammenhängen gelegt (a. a. O.:15).

Unter der Überschrift "Analytisch-interpretierende Zugänge" wird vermerkt, dass die Schülerinnen und Schüler die "Absicht und wesentliche Gestaltungsmittel von Sach-, Gebrauchs- und literarischen Texten" erkennen (a. a. O.:16). Sie erkennen den Zusammenhang zwischen Inhalt und formaler Gestaltung, die grundlegende Struktur von Texten sowie formale und stilistische Gestaltungsmittel literarischer Texte und deren Wirkungsweise wie Erzählperspektive, Vergleich, Metapher, Aufzählung, Wiederholung, Ironie, rhetorische Frage und Techniken der Charakterisierung. Sie sind in der Lage, Texte nach sprachlicher Gestaltung und Verwendungszusammenhang und in ihren gesellschaftlichen und historischen Hintergrund einzuordnen (a. a. O.:16).

Die kreativ-produktiven Zugänge werden unter dem Stichwort *creative writing* gefasst. Sie sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage vorliegender Texte neue Texte formulieren (z. B. Dialoge, Briefe), dass sie anhand von Modelltexten Film- und Buchkritiken schreiben sowie Filmskripte, Kommentare und Reden. Außerdem wird vorgeschlagen, dass die Schülerinnen und Schüler im Grundkurs Texte inszenieren oder rekonstruieren und sie fortschreiben (a. a. O.:17).

Der Umgang mit Medien wird hier mit *media literacy* bezeichnet und geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende des gymnasialen Lehrgangs "Kenntnisse des Zusammenwirkens von gesprochener Sprache und bildlichen bzw. graphischen Darstellungen" haben und "ein medienkritisches Urteilsvermögen gegenüber spezifischen Formaten, z. B. Nachrichtensendung, Talkshow, Spielfilm, Seifenoper, Dokumentation [...], gegenüber dem World Wide Web" besitzen (a. a. O.:17). An Gestaltungsmitteln werden am Ende der Sekundarstufe im Grundkurs einige Aspekte der folgenden groben Einteilung als bekannt vorausgesetzt: Kameratechnik, Einstellungsgrößen, Kameraperspektive, Schnitttechnik und Ton. Im Leistungskurs kommt noch die Beleuchtung hinzu (a. a. O.:17).

Dieser Ausschnitt soll exemplarisch auf die Grundrichtung des gegenwärtigen Englischunterrichts verweisen. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer interkulturellen fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit, die – laut Rahmenlehrplan Englisch – an der erfolgreichen Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen festgemacht wird,



am Erwerb der dafür und für den Umgang mit Texten notwendigen Methoden und an der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten im mündlichen und schriftsprachlichen Bereich sowie an der Sprachmittlung (Senatsverwaltung Berlin 2005b:8ff.)

Somit steht die Funktion von Sprache als Medium des Wissenserwerbs und der Informationsbeschaffung eindeutig im Vordergrund. Selbst kreative und filmische Verwendungsweisen der Sprache werden vorrangig mit kognitiven Zielstellungen versehen. Für die ästhetische Funktion von Sprache bleibt unter diesen Bedingungen wenig Raum. Das linguistische Zeichensystem der Sprache steht im Mittelpunkt. Die Verwendung von paralinguistischen und kinesischen Zeichen wird zwar am Ende der Abiturstufe vorausgesetzt (ablesbar an der Forderung, sich in interkulturellen Gesprächssituationen angemessen zu verhalten). Diese nichtlinguistischen Zeichensysteme werden jedoch weder in den Rahmenrichtlinien thematisiert noch im Unterricht explizit entwickelt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Gegenstand des Englischunterrichts gegenwärtig vor allem im kulturellen System der fremden Sprache gesehen wird, welches primär als eine Menge von linguistischen Zeichen verstanden wird. Weder die parasprachlichen noch die kinesischen Zeichen (Mimik, Gestik, Bewegung im Raum), die die Kommunikation entscheidend beeinflussen, spielen im gegenwärtigen Englischunterricht eine Rolle. Auch die ästhetische oder poetische Funktion von Sprache, die sich z. B. über die handlungsorientierte Beschäftigung mit literarischen Texten realisiert, spielt im kompetenzorientierten und damit eher pragmatischen Zielen gewidmeten Unterricht nur eine eingeschränkte Rolle. Eine Nutzung von Sprache, losgelöst von ihrem Gebrauchszusammenhang, ist nicht vorgesehen.

Im Folgenden soll nun die Sicht der bilingual künstlerischen Fächer auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen beleuchtet werden.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht besteht mittlerweile Konsens darüber, dass im bilingualen Unterricht der Förderung des 'akademischen' Sprachgebrauchs in Form von CALP (siehe Kap. 4.4.3) eine wichtige Bedeutung zukommt. Analog dazu gilt in Sachfächern die Förderung einer entsprechenden muttersprachlichen Kompetenz. Mittlerweile regt sich Protest aus dem Lager der Fachdidaktiken der künstlerischen Fächer. So weist Helms die Bezeichnung von Musik als Sachfach mit der Begründung zurück, dass es sich eben nicht im engeren Wortsinn um eine schulische Disziplin handle, "die sich der (überwiegend) sprachlichen Beschreibung objektiver Gegenstände widmet", und meldet Zweifel an der Gleichsetzung von fachlichem und sprachlichem Lernen im Rahmen des Musikunterrichts an

(Helms 2004a:294). Vielmehr gehe es im Musikunterricht um die Produktion (Komponieren, Improvisieren) und Reproduktion (Musizieren, Darstellen), um die Rezeption (Hören) und die Transposition (Abbilden in einem anderen Medium) von Musik sowie um die Reflexion darüber (Nachdenken, Information, Wissen). Das Sprechen sei demnach nur eine der fünf möglichen Umgangsweisen von Musik, denn Musik sei nicht in erster Linie ein Gegenstand, über den man sich sprachlich austauscht. Helms möchte Musik eher als eine Kommunikationshandlung zwischen Komponist/Musiker und Zuhörern verstanden wissen. Wichtiger als das Erreichen kognitiver Ziele seien im Zusammenhang mit dem Musikerlebnis demnach das Funktionieren dieser besonderen Kommunikation, die sich in der Bereitschaft zu kommunikativen Anschlusshandlungen äußert (z. B. Gesprächsbereitschaft, Fragen, Neugierverhalten). Je nach sozialem Kontext, in dem das Musikerlebnis stattfindet, würden je andere Anschlusshandlungen erwartet. Außerdem könne das Verstehen musikalischer Mitteilungen in anderen Medien ausgedrückt werden. Helms nennt hier z. B. Tanzbewegungen, Beifall, Mitsingen und auch sprachliche Handlungen (a. a. O.:295f.). Für die Fremdsprachendidaktik müsse sich daraus die Schlussfolgerung ergeben, dass sprachliche oder musikalische Mitteilungen zur Aufrechterhaltung der Kommunikation nicht unbedingt sprachlich beantwortet werden müssen. Diese Art kommunikativer Kompetenzen lasse sich noch am ehesten in sozialen Kontexten außerhalb der Schule erwerben. Helms empfindet all jene Projekte am wenigsten künstlich und für eine bilinguale Arbeitsweise geeignet, in denen die Schülerinnen und Schüler entweder durch das Vorhandensein von *native speakers*, durch die englischsprachig determinierte Situation der Produktion eines populären Musiktitels oder durch die Erarbeitung und Aufführung eines fremdsprachigen Musiktheaterstücks in handlungsorientierte Kommunikation mit Musikproduzenten oder einem Publikum treten. Helms schlägt als fächerverbindendes Lernziel die *communicative competence* vor und fordert die Schulen auf, den Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten zum Lernen durch aktive Teilnahme zu schaffen (a. a. O.:298ff.). Nimmt man dieses Ziel ernst, könne man den Unterricht nicht auf ein Medium, die Sprache oder die Musik, beschränken; vielmehr müssten alle Medien beteiligt werden, die in den entsprechenden sozialen Kontexten vorhanden sind. Gradmesser eines so verstandenen bilingualen Unterrichts solle dann sein, wie gut es Schülerinnen und Schülern gelingt, in einer bestimmten Situation die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Sprache wandle sich dabei zu einem Medium unter vielen (Helms 2004b:10ff.). Der bilinguale Unterricht sei dann der Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler z. B. lernen könnten, "Nichtverstehen zunächst auszuhalten", "eine Sensibilität für den Kontext zu entwickeln (beobachten lernen, zuschauen und zuhören lernen)", "Lücken in der

Beherrschung eines Mediums durch die Anwendung eines anderen Mediums auszugleichen, d. h. sie [die Schülerinnen und Schüler – H. W.] schulen ihre Ausdrucksfähigkeit" (Helms 2004b:12). Die Schülerinnen und Schüler müssten ebenfalls lernen,

nicht-sprachliche bzw. paralinguistische Medien (Gestik, Mimik, Sprachmelodie und -rhythmus, Stimmklang, aber auch musikalische Medien wie Sound, Rhythmik, Melodik) bewusst und kontextgerecht einzusetzen (Helms 2004b:12).

Bilingualer Unterricht erhalte seine Existenzberechtigung schließlich dadurch, dass er Erfahrungen mit der Übertragung von Mitteilungen von einem Medium in das andere vermittelt und so zu einem besseren Verständnis der Eigenheiten verschiedener Medien beiträgt (Helms 2004b:10ff.).

Anknüpfend an die Darstellung der sieben Sprachfunktionen bei Mühlmann/Otten 1991 (die referenzielle, die direktive, die expressive, die phatische, die metasprachliche, die ästhetische und die heuristische) sieht Rymarczyk in der ausgiebigen Möglichkeit zur Realisierung der expressiven Sprachfunktion das besondere Potenzial bilingualen Kunstunterrichts (Rymarczyk 2003:141). Diese Sprachfunktion umfasst im Wesentlichen alle sprachlichen Äußerungen, die sich auf die Mitteilung von Meinungen und Gefühlen beziehen. Rymarczyks Ansicht nach kommt im Kunstunterricht und in Auseinandersetzung mit eigenem oder fremdem Bildmaterial Sprache vor allem zum Einsatz, um Haltungen und Gefühle, Absichten und Interessen oder eigene subjektive Standpunkte zu erläutern (a. a. O.:162). In konsequenter Verfolgung dieses Ansatzes gelangt Rymarczyk zu der Überzeugung, die Sprachfunktionen ließen sich aufgrund der Sachlogik der einzelnen Fächer schwerpunktmäßig diesen Fächern zuordnen (a. a. O.:83). So legt sie zwei Sprachfunktionen pro Fach fest (a. a. O.:84ff.)

Hingegen knüpfen andere Ansätze (z. B. von Zydati) in der bilingualen Theoriebildung an die Beobachtung an, dass sich einzelne Sprachfunktionen nicht einzelnen Fächern oder Fächergruppen als deren Spezifika zuordnen lassen, sondern von der konkreten didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung abhängen. Daraus wurde abgeleitet, dass die gesamte Bandbreite von Sprachfunktionen in allen Sachfächern eine Rolle spielt. Breidbach betont mit Bezug auf Bonnets Untersuchungsergebnisse im Rahmen bilingualen Chemieunterrichts: Die Entscheidung, "welche Interaktionen und damit welche Sprachfunktionen im Unterricht von wem und zu welchem Zweck und mit welchem Erfolg realisiert werden", hänge von der Struktur der zu bearbeitenden Aufgabe ab und von den Regeln der Teilnahme an der Interaktion, die in der Lerngruppe bestehen (Breidbach 2007:95).

Ein prominenter Ansatz im Rahmen der Erforschung des bilingualen Unterrichts besteht darin, die spezifische Art des Sprachgebrauchs zu untersuchen. Ziel ist es, Merkmale des spezifischen Sprachgebrauchs im Sachfach zu identifizieren, davon ausgehend die von den

Schülerinnen und Schülern zu beherrschenden Fremdsprachenkenntnisse zu beschreiben und Möglichkeiten ihrer Vermittlung aufzuzeigen. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, inwiefern diese Kommunikationsfunktionen sachfachübergreifend eingesetzt werden können. Im Sinne dieses Ansatzes und auf der Grundlage einer über mehrere Jahre andauernden intensiven Beforschung und Evaluierung gesellschaftswissenschaftlich-naturwissenschaftlich orientierter bilingualer Züge an drei Berliner Gymnasien entwickelte Zydati seine umfassenden und weitreichenden Überlegungen zur Schlüsselstellung von Diskurskompetenzen im bilingualen Sachfachunterricht (Zydati 2002, 2004, 2005c, 2007c). Einige zentrale Gedanken dieses Ansatzes sollen hier zusammenfassend wiedergegeben werden, da sie für die inhaltliche Ausgestaltung des bilingualen Sachfaches Darstellendes Spiel in vielerlei Hinsicht richtungsweisend sind, aber auch auf ungeklärte Fragen hinweisen. Für Zydati ist

"sachfachliches Lernen im Rahmen eines bestimmten Schulfaches (und später das Studium einer wissenschaftlichen Fachrichtung mit ihren verschiedenen Disziplinen) als Hineinwachsen in die Denk- und Kommunikationsmodalitäten einer bestimmten Gruppe zu sehen (= *discourse community*), die sich in bestimmten textgebundenen Diskurspraktiken (mündlichen wie schriftlichen) niederschlagen" (Zydati 2007c:44).

Von den von Zydati angegebenen Beispielen sind die folgenden für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel besonders relevant:

Verfassen von Zusammenfassungen, Geschichten und Briefen; szenisches Darstellen von Dialogen und Rollenspielen sowie von Debatten und Streitgesprächen; [...] Beschreiben und Auswerten von Bildern, Fotos und Karikaturen; stilistisch-rhetorisches Analysieren von Texten und kritisches Bewerten von Textbau und Textaussagen [...] (a. a. O.:44f.).

Das schließe die Entwicklung einer kritisch-reflektierenden Betrachtung der Wissensdomäne des jeweils betreffenden Schulfaches ein (a. a. O.).

Mit Bezug auf soziokulturelle Theorien bestimmt Zydati Lernen – eine komplexe, soziokulturell eingebettete Tätigkeit und ein Handeln in sozial-situativen Kontexten – als über kulturelle Werkzeuge vermittelt, von denen die Sprache die herausragendste Rolle einnimmt. Sprache sei in Anlehnung an funktionale Sprachtheorien ein Bedeutung generierendes soziosemiotisches System (*a meaning-making system*; Zydati 2005c:159)<sup>35</sup>. Das inhaltliche Sachlernen im Rahmen von Schulfächern ereigne sich in Interaktion zwischen Experten und Novizen unter Zuhilfenahme kultureller Werkzeuge, von denen die Sprache das wichtigste ist (Zydati 2007c:58).

---

<sup>35</sup> Unter Aushandeln von Bedeutung (*negotiation of meaning*) versteht Vollmer eine Lernstrategie, "die ein Lehrer gezielt einsetzt, wenn die Äußerung eines Schülers unverständlich oder falsch ist oder aber zu Missverständnissen Anlass gibt" (Vollmer 2005b:138).

Jede Form von Sachfachunterricht verfügt über einen unverwechselbaren diskursiven Charakter, d. h. wissenschaftlich fundiertes Sachwissen wird unter Unterrichtsbedingungen diskursiv aufgebaut, indem die Lernenden über geeignete Lernarrangements in die Konzepte, Denkweisen, Methoden und Diskurspraktiken des jeweiligen Faches eingeführt werden (Zydati 2007c:66).

Diskursfunktionen repräsentierten primär kognitive Operationen in einer spezifischen lexikogrammatischen Realisierung. Diese übernehmen im sachfachlich-akademischen Diskurs nach fächerübergreifend bestimmte kommunikative Funktionen. Beispiele seien: Benennen, Identifizieren, Beschreiben, Begründen, Definieren, Vergleichen, Hypothesen bilden, Ursache–Wirkung oder Teil–Ganzes ausdrücken, Vorhersagen machen, Präferenzen und Prioritäten formulieren, Gewichten und Bewerten von Argumenten und dergleichen mehr. Offen ist nach Zydati’ Meinung zurzeit noch, wie universell dieses System ist und ob die verschiedenen Kategorien eher als vernetzt oder eher als überlappend verstanden werden sollten (a. a. O.:433).<sup>36</sup>

BESCHREIBUNG: Klassifikationen und Konzeptbildung	ERKLÄRUNG: Zeitliche Reihenfolge und Prinzipien	BEWERTUNG: Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen
<b>1. Klassifikation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>observing objects, persons, situations...</li> <li>describing objects: number, size, shape, dimensions, weight, colour, material, appearance...</li> <li>describing movement: location, relative position, direction</li> <li>describing use or function...</li> <li>classifying: taxonomies</li> <li>comparisons and contrasts, similarities and differences</li> <li>part-whole relations</li> </ul> <b>2. Kategoriensysteme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifying individuals, groups, types, classes, symbols, dates...</li> <li>identifying stance, position, perspective, point of view...</li> <li>correspondence, equivalence</li> </ul> <b>3. Konzeptbildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>naming things, people...</li> <li>labelling objects, drawings...</li> <li>understanding, applying, developing concepts</li> <li>defining: using operational and formal definitions</li> </ul>	<b>1. Interpretieren von Daten und Schlussfolgerungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>chronology of a chain of events</li> <li>describing a process: stages, phases, duration</li> <li>distinguishing different types of processes</li> <li>giving and following instructions</li> <li>processes and their results</li> <li>interpreting data (including tables, graphs, charts)</li> <li>drawing conclusions</li> <li>making inferences</li> </ul> <b>2. Generieren und Testen von Hypothesen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>formulating and testing hypotheses</li> <li>refuting or modifying a hypothesis</li> <li>prediction of changes and developments</li> <li>explaining processes</li> <li>explaining the structure or function of a device</li> </ul> <b>3. Generalisierung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>causes and their effects or consequences</li> <li>developing generalizations about motives, means or purposes</li> <li>continuity and change</li> </ul>	<b>1. uern von Meinungen und Prferenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>forming and expressing personal opinions</li> <li>checking facts and ideas</li> <li>giving evidence on the basis of facts, figures or sources</li> <li>distinguishing between fact and opinion (or belief)</li> <li>expressing and justifying preferences, attitudes or choices</li> <li>assessing the truth of statements, making qualified statements</li> </ul> <b>2. Gewichtungen und Bewertungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>ranking and rating of objects or opinions</li> <li>establishing and applying criteria for evaluation</li> <li>judging and criticizing sources, methods and presentations</li> <li>critical reading and appreciation of texts or studies</li> </ul> <b>3. Lösungen und Entscheidungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>analysing and understanding goals, policies or strategies</li> <li>deciding on values</li> <li>suggesting and justifying solutions or recommendations</li> <li>building up complex arguments for and against something</li> </ul>

Abb. 19: Eine Systematik akademischer Diskursfunktionen fr den sachfachlichen Unterricht (Zydati 2007c:448)

Für Zydati uert sich die zentrale Stellung der Diskursfunktionen im bilingualen Unterricht auch in seinem Kompetenzmodell zum bilingualen Sachfachunterricht. Er arbeitet folgende

<sup>36</sup> Solche diskursiv-pragmatischen Kategorien wie CAUSE/EFFECT, CONDITION/CONSEQUENCE, WINNER/LOOSER, FINDING DIFFERENCES, FOR/AGAINST, BEFORE/AFTER, THEN/NOW sowie GIVING REASONS, CONCLUSIONS, SUMMARY, STATEMENTS scheinen fächer- bzw.



Kompetenzbereiche für den bilingualen Sachfachunterricht heraus: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz, wobei die zentrale Gelenkstelle von der sachfachbezogenen fremdsprachigen Diskurskompetenz eingenommen wird.

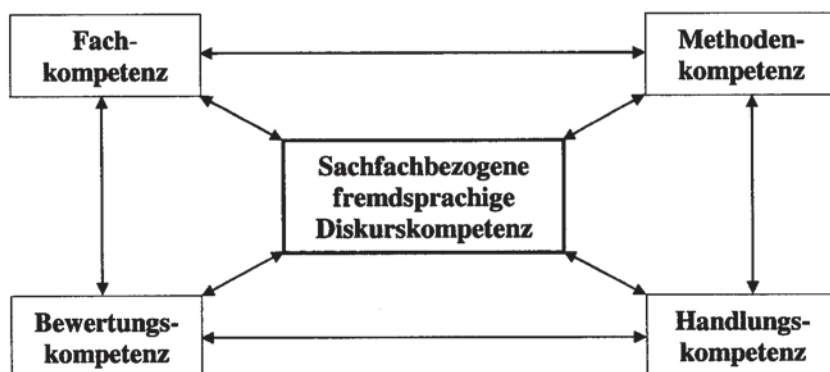


Abb. 20: Kompetenzbereiche im "bilingualen" Sachfachunterricht (Zydati 2007c:56)

Unter Fachkompetenz fallen laut Zydati die Inhaltsbereiche des jeweiligen Faches, die Methodenkompetenz bezieht sich auf die eigenen Traditionen und Wege der Erkenntnisgewinnung im jeweiligen Fach, die Bewertungskompetenz verweist auf die reflexive Dimension jedes Faches und die Entwicklung eines rational-kritischen Zugangs zu den jeweils spezifischen Weisen der Weltbegegnung und -interpretation. Die Handlungskompetenz beschränke sich bei den meisten schulischen Fächern eher auf die Ausbildung einer persönlichen Handlungsbereitschaft für die außer- und nachschulische Praxis (z. B. in Bezug auf Einstellungen zum Artenschutz, zu fremden Religionen oder zur persönlichen Hygiene; Zydati 2007c:60).

Zydati konstatiert, dass sich bilingualer Sachfachunterricht des Vehikels einer fremden Arbeitssprache bediene und deshalb auch als eine Variante des institutionell gesteuerten Fremdsprachenerwerbs gesehen werden muss (a. a. O.:39). Integriertes Sach- und Sprachlernen stelle eine didaktische Notwendigkeit dar, da sachfachliche Inhalte, verbales Denken und sprachliche Realisierung im gegenstandsbezogenen Fachunterricht miteinander verwoben sind. Die Schnittmengen beim integrierten Sach- und Sprachlernen seien die Kognitionen, also die für das verbale Denken im Sachfach notwendigen bzw. distinktiven Begriffsbildungen und kognitiven Prozesse. Da die meisten Kognitionen sprachlich transportiert werden, seien fachliches und sprachliches Lernen nicht voneinander zu trennen.

---

domänenübergreifender Natur zu sein, da sie sich in allen Texten wiederfinden (Zydati 2007c:433).



Das führe zu der immer wieder betonten Aussage, dass fachliches Lernen immer gleichzeitig sprachliches Lernen sei und dass jedes Fach im Grunde genommen Sprachunterricht bedeute (vgl. Zydati 2002:37). Gegenstandsbezogener Fachunterricht vermittle ein aus den wissenschaftlichen Referenzdisziplinen abgeleitetes fachliches Sachwissen. Das gelte unabhängig von der Wahl zwischen den Kommunikationsmedien Verkehrs- oder Fremdsprache (Zydati 2007c:39).

Im bilingualen Sachfachunterricht sollte der Schüler bzw. die Schülerin für das Fach konstitutive Strukturen und Prozesse des Denkens erwerben und das sprachliche Repertoire über die Alltagssprache hinaus erweitern. In diesem Zusammenhang lehnt sich Zydati an die Einteilung der Sprachebenen in BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive/Academic Linguistic Proficiency*), die auf Cummins (1978, 1979) zurückgehen. BICS steht dabei für die kommunikative Verwendung von Sprache in Alltagssituationen. CALP "verweist [...] auf einen stärker sachbezogenen und linguistisch expliziteren Sprachgebrauch" (Zydati 2007c:60; vgl. auch Zydati 2000:95ff.).

In Hinblick auf die sprachliche Dimension erschöpften sich die Lern- und Bildungsziele des bilingualen Unterrichts nicht beim Fachvokabular. Vielmehr sei zu berücksichtigen, dass die Grenzen zwischen der Allgemein- und der Fachsprache fließend sind und dass sie einander für einen adäquaten Ausdruck benötigen (Zydati 2007c:63, 66).

Zydati legt zugrunde, dass sich das implementierte Curriculum eines Faches in den textgebundenen Materialien manifestiere (z. B. Lehrbücher und lehrwerksunabhngige Artefakte: Quellen, Atlanten, Graphiken, Schaubilder, Filme, Versuchsanordnungen) und im damit einhergehenden Unterrichtsdiskurs. Dieser sei sehr von der Aufgaben (*tasks*) geprägt, welche die "Basisinheit der schulisch-fachlichen Unterrichtsarbeit" (Zydati 2005c:158) sind. Daraus ergäben sich die spezifischen Anforderungen an das Sachwissen, das Denken und an den rezeptiven wie produktiven (text)sortengebundenen Sprachgebrauch. Beobachtbar seien diese Prozesse über "das sinnstiftende Verstehen von Sachtexten" und das "kohärente diskursive Sprachhandeln über fachbezogene Inhalte" (a. a. O.).

Die unterschiedliche Beschaffenheit der Quellen in den verschiedenen Fächern führt laut Zydati zu der Frage, wie "allgemein" oder wie "spezifisch" das integrierte Sach-Sprachlernen im bilingualen Unterricht sein kann und darf. Außerdem gelte es zu untersuchen, welche kognitiv-diskursiven Kompetenzen die meiste Aussicht auf Transfer bieten. Zydati erwartet einerseits einen *common core*, andererseits setzen die unterschiedlichen Wissensdomänen unterschiedliche Schwerpunkte (a. a. O.:433).

Für den konkreten Unterricht schlägt Zydati auf der Grundlage der oben diskutierten

Zusammenhänge vor, in Vorbereitung des Unterrichts sowohl die Input-Materialien als auch den vom Lerner erwarteten Output einer funktionalstilistischen Untersuchung zu unterziehen. Die so entstehende Sachanalyse sei geeignet, die funktional distinktiven Merkmale des Textes bzw. der fachspezifischen Materialsorten auf der Satz-, Satzglied-, Wort-, Graphem- und Lautebene zu identifizieren (Zydati 2007c:432). Der bilinguale Unterricht als eine Form gesteuerten Fremdsprachenerwerbs benötigt das *scaffolding*, d. h. eine Unterstützung seitens der Experten (z. B. in Form von visuellen Strukturierungshilfen) in der Spracherwerbssituation und in Phasen der gezielten Spracharbeit und Bewusstmachung (Zydati 2002:44, 50). Das Lernen solle didaktisch-intentional inszeniert werden (Zydati 2005c:163) (vgl. dazu auch Zydati 2005b).

Im Rahmen unterrichtspraktischer Empfehlungen entwirft Hallet eine Übersicht für das sprachliche Lernen im bilingualen Unterricht, das die Bereiche "Didaktische Arrangements", "Kognitive Strukturierung", "Methodische Kompetenzen" und "Funktionale Spracharbeit" umfasst. Bei den didaktischen Arrangements sind das Input-Material, die zu whlenden Sozialformen und die hilfreichen und unterstützenden Ressourcen zu wählen und bereitzustellen (Hallet 2005c:13).

Zur kognitiven Strukturierung gehören nach Hallet alle Maßnahmen, die den Lernenden den Erwerb der fremdsprachigen Begriffe und der damit verbundenen Konzepte ermöglichen. Als besonders nützlich hätten sich bisher vor allem die Verfahren erwiesen, die die konzeptualen Strukturen in symbolsprachlicher Form oder unter einem Wechsel der Darstellungsform an die Lernenden herantragen und so zunächst die verbalsprachliche Repräsentation von Sachverhalten entlasten. Unterstützung verspreche ebenfalls die Einübung diskursiver Muster, mit denen sich z. B. Abläufe erklären lassen. Ausgehend von z. B. *Brainstorming*-Techniken oder spontanen Fragestellungen von Schülerseite könne das Anknüpfen an Alltagserfahrungen über verschiedene Arten vernetzender Schaubilder (z. B. *mind maps*) erfolgen. Dieser bewusste Umgang der Lernenden mit Alltags- oder wissenschaftlichen Konzepten wird auch als *cognitive awareness* bezeichnet (a. a. O.).

Das sprachliche Lernen im bilingualen Unterricht sei auf das Vorhandensein und die Entwicklung methodischer Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern angewiesen. Dazu gehörten Strategien der bewussten Nutzung des eigenen sprachlichen Weltwissens im Umgang mit neuen und unbekannten Sachverhalten, Techniken der Text- und Informationserschlieung, Techniken der fachspezifischen Textproduktion, Lern- und Arbeitstechniken sowie die Fähigkeit, sachfachspezifische Methoden für die eigene Erkenntnisgewinnung zu nutzen (a. a. O.).

Laut Hallet dient Spracharbeit im bilingualen Unterricht nicht dazu, sprachliche Defizite zu beheben. Funktionale Spracharbeit realisiert sich für ihn in kognitiver Wortschatzarbeit (Aufbau eines fachbezogenen Wortschatzes entlang zentraler Konzepte des Sachfaches), in der Bereitstellung sprachlicher Strukturen und Formen für fachspezifische Verfahren der Welterklärung und in der Einübung der funktionalen Verwendung der Muttersprache und des *code-switching* (a. a. O.).

Hallet bekräftigt die Forderung, spezifische Diskursmuster für alle Sachfächer zu entwickeln und diese mit den Schülerinnen und Schülern zu trainieren (Hallet 2005a). Hier besteht in Bezug auf das Sachfach Darstellendes Spiel akuter Forschungsbedarf: Welches sind die fachrelevanten Diskursmuster? Wie groß ist ihre Distanz zur Alltagssprache? Worin besteht der zentrale Fachwortschatz zum Ausdruck sachfachrelevanter Phänomene im Sachfach Darstellendes Spiel? Diese offenen Fragen müssen jedoch an anderer Stelle beantwortet werden, denn sie sind nicht Gegenstand der hier entstehenden Arbeit.

Ein weiterer Schwerpunkt sollte auf der Untersuchung der Rolle der verbalen Sprache im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel liegen, da erste Beobachtungen darauf hindeuten, dass in diesem Fach neben der verbalen Sprache die Kommunikation über andere Medien und Modalitäten eine herausragende Rolle spielt (z. B. Mimik, Gestik, Bühnenbild, Stellung der Spieler zueinander im Raum). Darüber hinaus muss der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Verwendung einer begrenzten Anzahl von Sprachen im bilingualen Sachfachunterricht zwingend ist oder ob nicht gerade das Theaterspielen mit seinen vielfältigen theatralen Mitteln eine Limitierung der verwendeten Sprachen wenn nicht unmöglich, so jedenfalls unerwünscht macht. Die Möglichkeit, beim Theaterspielen mehr als eine oder zwei Sprachen einzubeziehen, scheint Überlegungen lohnenswert zu machen, die den bilingualen Unterricht als probates Mittel zur Förderung von Mehrsprachigkeit ansehen. Liegt nicht diesbezüglich im fremdsprachigen Theaterspiel eventuell ein besonderes und bisher eher vernachlässigtes Potenzial? Im folgenden Abschnitt sollen die gegenwärtigen schulischen Voraussetzungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit und die Rolle insbesondere des englischen Fremdsprachen- und bilingualen Unterrichts in den Blick genommen werden, mit dem Ziel, im 5. Kapitel einen Standpunkt zur möglichen Rolle des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel in diesem Prozess zu erarbeiten.

#### 4.4.4 Förderung der Beherrschung und Akzeptanz mehrerer Sprachen durch bilingualen Unterricht

Bereits 1995 hat Gogolin innovative Vorschläge unterbreitet, wie Schule die sprachliche

Heterogenität und Komplexität ihrer Schülerschaft als Bildungsvoraussetzung aufgreifen könne (siehe Abb.21). Den Widerstand gegen solche innovativen Veränderungen sieht Gogolin in der verbreiteten "Leitüberzeugung", dass die sorgfältige Trennung von Sprachen im Bildungsprozess anzustreben sei. Das "sprachliche Reinheitsgebot" erhalte Unterstützung durch eine spezifische Interpretation neuropsychologischer Befunde, die von einer getrennten Abspeicherung der einzelnen Sprachen im Gehirn ausgeht. Auch wenn diese Auffassungen umstritten sind, so seien sie doch im schulischen Alltag immer noch sehr wirksam (Gogolin 1998:71f.). Außerhalb der Institution Schule scheine sich allerdings eine andere Praxis zu etablieren: "Sprachliches Grenzgängertum" gewinne an Legitimität. Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum deuteten darauf hin, dass das Englische bei der Verständigung unter Jugendlichen zwar die "Rolle eines Grundstoffs" spielt, dass aber Farbigkeit, Ausdruckskraft und strategische Einsatzmöglichkeiten der Rede durch die Einbeziehung von Mitteln aus den Minoritätensprachen bestimmt werden, und zwar sowohl in "monoethisch weißen" als auch in "gemischtethischen" Interaktionen. Auf den Punkt gebracht, könne man von diesem sprachlichen "Grenzgängertum" auch als "Lebenselexier der Jugendkultur" sprechen. Diese kulturellen Praktiken der Jugendlichen seien nicht mehr nur auf die Domäne des privaten Verkehrs Angehöriger unterprivilegierter Schichten beschränkt. Sie entfalteten vielmehr in Form von massenmedial aufbereiteter populärer Musik einen unübersehbaren, auch ökonomischen Einfluss. Gogolin schließt ihren Aufsatz mit der Frage nach dem Potenzial im Sprachbildungsprozess, welches diesen "gegenwärtig noch als unrein geltenden Praktiken" innewohnt (a. a. O.:89ff.). Sie entwirft ein Zukunftsbild, dessen zentrales Bemühen sich nicht mehr auf die Reinhaltung von Sprachen richtet, sondern darauf, "die stets statthabenden Berührungen explizit zu machen, um einen selbstbewussten, lustvollen Umgang mit ihnen zu ermöglichen" (a. a. O.:93).

Die Hinzuziehung verschiedener Sprachen ist offensichtlich nicht nur ein Phänomen der Jugendkultur. In Bezug auf Kinder führt Gogolin folgende Untersuchungsergebnisse an:

Eines der klaren Ergebnisse ist, dass monolinguale Konstellationen in den Kindergruppen der städtischen Lebenswelt kaum vorkommen. Es zeigte sich ferner, dass Sprachwechsel, Sprachmischung, das Spiel mit Sprachen ganz alltägliche Modi der sprachlichen Interaktion, geradezu ein Kennzeichen der üblichen Sprachpraxis sind. Kinder machen dann, wenn Monolingualität nicht explizit von ihnen verlangt wird, von den verschiedenen Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen, ausgiebig und nach Belieben Gebrauch (Gogolin 2002:66).

Gogolin bezeichnet die spezifische Art und Weise, wie sich die von ihr beobachteten Kinder miteinander unterhalten, treffenderweise als "reichhaltiges Sprachspiel". Dabei nutzten sie nicht nur die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen (in dem untersuchten Fall das

Türkische und das Deutsche), sondern

sie ahmten Stimmen und Sprachmelodien nach, imitierten Sprachen und Dialekte, sprachen Dialoge nach dem Muster von Dramatisierungen in einem bestimmten Spielfilmtyp, den wir aus der Türkei kennen, führten Nachahmung der 'Stimmen' technischer Medien vor und glitten schließlich hinüber in die Imitation eines stereotypen Redemusters bei einer Fernsehansage (Gogolin 2002:66).

Hinter dem Sprachwechsel konnte weder eine Regel noch ein bestimmter Anlass oder etwa eine Ausdrucksnot festgestellt werden (a. a. O.:66).

Vielmehr lässt sich mit unseren Ergebnissen die These untermauern, dass eine Art symbiotische Beziehung zwischen den Sprachen besteht, in denen die Kinder leben. Daher können sie sich aus dem Gesamt ihres sprachlichen Repertoires je nach Anlass, Bedarf und Neigung flexibel und variantenreich bedienen (Gogolin 2002:66).

Die wachsende Bedeutung minorisierter Sprachen in den Einwanderungsgesellschaften führe dazu, dass Mehrsprachigkeit ein Kennzeichen der sprachlichen Sozialisation aller dort lebenden Kinder ist. Daraus folge, dass Mehrsprachigkeit eine Voraussetzung des bilingualen Unterrichts darstellt und dass im Leben der Schulkinder höchstwahrscheinlich andere Sprachen eine bedeutendere Rolle spielen als diejenigen, die im Verbund mit einem Sachfach angeboten werden (a. a. O.:68).

Eine Folge von gesellschaftlicher Wertzuschreibung bestehe nun darin, dass die Schule bestimmte Sprachen und damit deren Sprecher privilegiere. Bestimmte Sprachen würden zum Gegenstand oder Medium des Unterrichts gemacht, während andere Sprachen eine Abwertung erfahren,

indem nämlich Kenntnis und Beherrschung anderer Sprachen oder Varianten nicht nur für das Erlangen von formalen Qualifikationen bedeutungslos ist, sondern auch im Prozess der Aneignung von Lerngegenständen und Bildungsgut (a. a. O.:71; vgl. auch Kremnitz 1994 und Caspari/Zydati 2000:7).

Das oben angedeutete "reichhaltige Sprachspiel" vom Kindern, das aus der Sicht von Gogolin von sprachlicher Intelligenz und Kreativität zeugt, sei in unseren gegenwärtigen Bildungsprozessen ohne Wert. Es finde weder Eingang in Lernarrangements noch in die Bewertung der Kinderfähigkeiten und -leistungen. Damit würden die sprachlichen Machtverhältnisse in der Gesellschaft abgebildet und reproduziert. Daraus leite sich die Notwendigkeit ab, nach Formen bilingualen Unterrichts zu suchen, der diese Machtverhältnisse nicht weiter manifestiert (a. a. O.:71) und dem "reichhaltigen Sprachspiel" der Kinder zu Entfaltung und Anerkennung verhilft.

Gogolins Vorschläge zielen darauf ab, dass die Schule ihr monolinguales Selbstverständnis aufgibt und die wirkliche gesellschaftliche Sprachpraxis aufgreift. Die allgemeine sprachliche Bildung sollte das Ziel verfolgen,

dass jeder Mensch im Bildungsgang ein Selbstkonzept entwickelt, nach dem Mehrsprachigkeit als normale sprachliche Praxis gilt und nach dem er oder sie im Stande ist, unter den Umständen von Mehrsprachigkeit angemessen sprachlich zu handeln (a. a. O.:71).

Auch der bilinguale Sachfachunterricht müsste nach dieser Lesart ein "Ort der Thematisierung von Mehrsprachigkeit sein" (a. a. O.:71). Gogolin konkretisiert ihre Vorschläge in Form einer Übersicht zur "Interkulturellen Bildung als allgemeiner sprachlicher Bildung" (Gogolin 1995:39; 2002:72; vgl. Abb. 21).



## Interkulturelle sprachliche Bildung als Perspektive der Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung

### Innovationsbedarf

\* *Veränderungen des Schulsprachenangebots:*  
Aufgreifen der in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse = Aufnahme aller Sprachen, die in einem Territorium gesprochen werden, in den Kanon der kodifizierten Schulsprachen

\* *Lernen im Medium von Sprache:*  
Verzicht auf die prinzipielle Monolingualität des Unterrichts insgesamt

\* *Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit:*  
Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung aufgreifen; Mehrsprachigkeit als Bildungsziel einführen

### Mögliche Wege

\* Schwedisches Modell: Einräumen eines positiven Rechts auf »Muttersprachlichen Unterricht« für alle Kinder mit anderer Muttersprache als der, die auf einem Territorium üblich ist. Maßgeblich für die Teilnahme an solchem Unterricht muß die Elternentscheidung sein sowie

\* allgemeine Erweiterung des Schulfremdsprachenangebots, und zwar auch vertikal: also Fremdsprachenlernen für alle Schülerinnen und Schüler vom ersten Schultag an

\* Vorbild: »Eliteschulemodell« (z. B. Europaschulen): Fachunterricht in einer oder mehreren Fremdsprache(n)

\* Revision sämtlicher hergebrachten Didaktiken, da sie sowohl Monolingualität voraussetzen als auch Monolingualität zum Ziel haben. Das bedeutet nicht zuletzt:

\* Erneuerung der Fremd- und »Mutter«-Sprachendidaktiken in ihrem gegenwärtigen dominanten Selbstverständnis und

\* Einführung eines Faches oder Lernbereiches mit dem Gegenstand »Begegnung mit Sprache« bzw. »interkulturelle Sprachbetrachtung«

Abb. 21: Interkulturelle sprachliche Bildung als allgemeine sprachliche Bildung (aus Gogolin 2002:72, ähnlich auch Gogolin 1995:39)

Andererseits wird gern argumentiert, dass die konsequente einsprachig fremdsprachige Unterrichtsführung im bilingualen Sachfachunterricht gerade für Chancengleichheit besonders unter Migrantenkindern Sorge (vgl. z. B. Söhn 2005:39). Für Bauer besteht der Vorteil darin, dass dadurch alle Beteiligten am Lernprozess "Ausländer" sind (Bauer 1995:232). Auch Hallet hält den Einsatz einer Fremdsprache als Schulsprache im Fachunterricht für einen Lösungsansatz, um den Lernschwierigkeiten und Bildungsnachteilen von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zu begegnen (Hallet 2007:107).

Thürmann arbeitet heraus, dass das Dilemma des bilingualen Fachunterrichts in der "Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen und den kognitiven Möglichkeiten der Lernenden in den Sachfächern" liegt und beobachtete, dass Schülerinnen und Schüler den Wechsel zwischen Mutter- und Fremdsprache eher als störend denn als Hilfe empfanden, sodass sie von Beginn an eher nicht von der Muttersprache Gebrauch machen wollten (Thürmann 2002:75).

In Verbindung mit Konzepten zur Förderung der Akzeptanz und des Lernens mehrerer Fremdsprachen wird der bilinguale Unterricht immer wieder genannt (Sekretariat der 2006:25). Allerdings mangelt es nach wie vor an konkreten Vorschlägen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis. Nieweler formulierte 2001 die Fragen (Nieweler 2001:219): Wie kann der geforderte gleichzeitige Aufbau von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität in der Praxis verwirklicht werden? Wie kann die Verzahnung von Sprache und Kultur aussehen? Auch Sarter sieht in Bezug auf die Integration von Mehrsprachigkeit in die aktuellen Rahmenpläne für die Fremdsprachen noch Handlungsbedarf (Sarter 2006).

Bär beobachtet, dass gegenwärtig in Europa ein Bemühen festzustellen ist, die Bürger und Bürgerinnen der Europäischen Union vom Nutzen des Erlernens mindestens zweier Fremdsprachen zu überzeugen. Auch wenn dieses politische und sprachliche Ziel klar ist, bestehe doch keine Einigkeit über den Weg dahin. Dass es verschiedene Wege geben wird, sei allgemein akzeptiert (Bär 2004:38).

Aktuell geht es im Kontext schulischer Förderung mehrerer Sprachen um die Erprobung von geeigneten Unterrichtsformen und die Ausarbeitung von Modellen und Curricula, von denen hier einige ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erwähnt werden sollen. Im Portfolio der Sprachen sehen die Verantwortlichen z. B. ein Instrument zur nachhaltigen Förderung mehrerer Sprachen im Unterricht (Nieweler 2001:219). Christ schlägt die Erziehung zu sprachenteiligem Handeln vor, indem in der jeweiligen Kommunikationssituation die Sprache/n zu wählen ist/sind, mit der oder mit denen man am weitesten kommt. Diese Sprachen sollen von möglichst vielen Kommunikationsteilnehmern verstanden werden und

mit einer gewissen, dem Gegenstand angemessenen Leichtigkeit zum Einsatz kommen (Christ 1998:343f.). Auch die Forderung nach rezeptiven Kompetenzen und deren Förderung wird in diesem Zusammenhang diskutiert. Die Forschergruppe um Behr hat mit Unterstützung des Thüringer Landesinstituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien praxiserprobte Vorschläge zum sprachübergreifenden Lernen und Lehren zum Einsatz in den fremdsprachlichen Fächern der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen ausgearbeitet (vgl. Thüringer Landesinstitut: *Anregungen zum sprachübergreifenden Lernen*. 2006; Behr 2007)<sup>37</sup>.

Bausch/Helbig-Reuter fordern die Ausarbeitung eines integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts. In 14 Thesen stellen sie ihre wichtigsten Grundforderungen zusammen wie etwa das Einbeziehen von Deutsch in das Konzept, die Nutzung der vorhandenen "natürlichen" Mehrsprachigkeit in den Klassenverbänden und die Förderung des mutter- und fremdsprachlichen Lernens in allen Sachfächern (Bausch/Helbig-Reuter 2003). Diese neue Haltung, Sprachen nicht mehr isoliert voneinander zu betrachten, findet ihren Ausdruck ebenfalls in der Spracherwerbsforschung in den Vorschlägen und Überlegungen zu einem Gesamtsprachencurriculum und zu einer integrierten Sprachdidaktik. In der Spracherwerbsforschung wird diese Trendwende augenfällig an der zunehmenden Orientierung an neuen Spracherwerbsmodellen, die sich nicht ausschließlich auf je zwei Sprachen, sondern auf mehr als zwei beziehen (Hufeisen/Lutjeharms 2005).

Die Überzeugung, dass sich bilingualer Unterricht in jedem Fall zur Förderung von

---

<sup>37</sup> Die gezielte Nutzung von Sprachverwandtschaftsbeziehungen spielt zur Vermittlung von Sprachkenntnissen im traditionellen Fremdsprachenunterricht nur eine sehr untergeordnete oder gar keine Rolle. Bär schlussfolgert daraus, dass es nun an der Zeit ist, das große (Verständigungs-)Potenzial, das in den verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen den europäischen Sprachen liegt, stärker in den schulischen Sprachunterricht einzubeziehen. Englisch und Deutsch könnten z. B. als Ausgangspunkt zum Erwerb anderer germanischer Sprachen genommen werden. Auf der Grundlage von Französisch ließe sich zügig eine rezeptive Kompetenz in weiteren romanischen Sprachen aufbauen (Bär 2004: 121).

EU-weit wurden verschiedene Projekte entwickelt, die sich die in der Interkomprehensionsforschung erforschten Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen zunutze machen. Bär nennt: EuRom4, Galatea, Intercommunicabilité romane und die EuroCom-Methode mit ihren Spezialisierungen Euro-ComRom, EuroComSlav, EuroComGerm und EuroComDidact. All diese Projekte hätten eine individuelle Mehrsprachigkeit unter den EU-Bürgern zum Ziel, die zu mehr Verständnis und Verständlichkeit untereinander führen soll. Die genannten Methoden beschränkten sich (zunächst) auf die Vermittlung sogenannter Teilkompetenzen. Auch aus der europäischen Union komme die Forderung, Teilkompetenzen anerkennen lassen zu können. Der Fokus liege hierbei auf den rezeptiven Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen, Hörsehverstehen). Bär schlussfolgert, dass es illusorisch ist, den Lernenden gleichzeitig alle vier klassischen Sprachkompetenzen vermitteln zu wollen. Eine Beschränkung auf Teilkompetenzen würde aber einen Bruch mit der holistischen kommunikativen Praxis des bisherigen Fremdsprachenunterrichts zur Folge haben (a. a. O:121f.). Bär stimmt mit Nieweler überein, der feststellt, dass somit auch das Grundmuster obsolet ist, in der Schule eine oder mehrere Fremdsprachen umfassend mit allen vier Grundfertigkeiten auf möglichst hohem Niveau zu lernen, um dann den Rest des Lebens von den erworbenen Kenntnissen zu zehren (Nieweler 2001:81,

Mehrsprachigkeit eigne, besteht – in Abhängigkeit von der Wahl der Zielsprache – nicht ungeteilt.

Bär stellt einen positiven und einen negativen Zusammenhang zwischen bilinguaalem Unterricht und dem Lernen von Fremdsprachen in Europa fest. Zum einen sieht er in den vertieften sprachlichen Kenntnissen und in den interkulturellen Erfahrungen eine gute Voraussetzung für Mobilität in Studium und Beruf. Andere Vorteile sieht er im Abbau von Ängsten gegenüber dem Lernen fremder Sprachen und im motivierenden Einfluss einer Sprache, die in erster Linie Kommunikationsmittel und nicht Unterrichtsgegenstand ist (Bär 2004:94f.). Andererseits könne der bilinguale Unterricht auch dem Lernen mehrerer Sprachen im Wege stehen. Das sei dann der Fall, wenn nur eine zusätzliche Sprache möglichst intensiv gefördert wird, die eventuell auch schon erste Fremdsprache ist. Erreicht werde damit dann eine weitreichende Kompetenz in nur einer Fremdsprache (a. a. O.).

Der bilinguale Sachfachunterricht ist in Bezug auf die Förderung europäischer Mehrsprachigkeit ein zweischneidiges Schwert. Im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht bietet er aber erhebliche Vorteile und leistet einen besonderen Beitrag in Hinblick auf ein partnerschaftliches Zusammenwachsen in Europa und auf das Ziel, möglichst viele Jugendliche zu sprachkompetenten Bürgern in Europa auszubilden. Er sollte daher trotz erhöhter Kosten und personellem Mehraufwand weiterhin auf allen Bildungsstufen gefördert werden (Bär 2004:94).

Der Fremdsprachenunterricht wird in der Europäischen Union gegenwärtig klar vom Englischunterricht dominiert.<sup>38</sup> Im Schuljahr 1999/2000 hatten z. B. durchschnittlich 90,3 % der Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Sekundarbereich Englischunterricht, 23,9 % lernten Französisch, 9,8 % Deutsch und 9,5 % Spanisch (Bär 2004:107). Oft entstehe bei den Eltern und den Schülerinnen und Schülern der Eindruck, als ob allein das Erlernen des Englischen ausreiche, um viele weitere Anforderungen zu meistern (Bär 2004:114).

Viele Eltern und Schüler sehen im Englischen eine Art 'Sesam öffne dich' oder 'globalen Joker' für alle Bereiche des Zusammenlebens. Täglich erhält der Mythos 'Englisch = Modernität = Erfolg' durch die Wirtschaft, die Medien, die Werbung und die Unterhaltungsindustrie neue Nahrung. Englisch reiche aus, um im Ausland 'durchzukommen' (Bär 2004:114).

Die Schüler und Schülerinnen lernen das Englische als universelles Kommunikationsmittel

---

Bär 2004:122).

<sup>38</sup> Englisch ist gegenwärtig die vorherrschende Sprache in der ganzen Welt als wichtigstes Verständigungsmittel zwischen Angehörigen unterschiedlicher Nationen (vgl. Hüllen 1998). "Englisch 'beherrscht' die Welt: Das Englische ist zur Sprache der Wirtschaft, der Medien, der Finanzen, des Tourismus, der Luftfahrt, des Kinos, der Musik, der Forschung und der Wissenschaft aufgestiegen. Und Englisch setzt sich immer weiter durch" (Bär 2004:59f.). Andere Sprachen würden verdrängt. Die verbleibenden Sprachen seien im Begriff, sich wieder auszudifferenzieren. Aitchison prognostizierte 1996, dass nur etwa 10 % der heute existierenden geschätzten Sprachen eine Zukunft haben werden: "A relatively few languages therefore may remain. These will spread across the world. Once diffused, they are likely to split into separate languages, much as Latin split into French, Spanish, Italian and so on" (Aitchison 1996:220).



kennen. So werde die gegenwärtige Bevorzugung des Englischen als erste Fremdsprache in weiten Teilen der Bundesrepublik Deutschland häufig als kontraproduktiv in Hinblick auf die Ausbildung einer europäischen Mehrsprachigkeit erlebt und von zahlreichen Fachdidaktikern kritisiert (Vollmer 2001:98). Dennoch erscheint es unwahrscheinlich, dass sich in naher Zukunft etwas an der bevorzugten Stellung des Englischen ändern wird. Darum

muss die Englischfachdidaktik die Verantwortung übernehmen, durch eine radikale Erweiterung und Neubestimmung der Ziele und Methoden des Englischunterrichts in der Primarstufe die Basis für Mehrsprachigkeit zu legen (a. a. O.:98).

Folgende Aufgaben sind in diesem Zusammenhang vom Englischunterricht zu leisten (Vollmer 2001:96):

- Englisch hat Neugier, Lust und Interesse für andere Sprachen zu wecken, insbesondere Offenheit gegenüber weiteren Fremdsprachen und der bestehenden Sprachenvielfalt in Europa wie weltweit (affektiv-attitudinale Komponente).
- Englisch hat die kognitiven Prozesse zum Erwerb weiterer Sprachen zu aktivieren und zu bestärken, insbesondere die kognitiven Grundlagen aufzubauen für Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachbewusstheit (kognitive Komponente).
- Englisch hat Fertigkeiten wie Arbeits- und Lerntechniken zu fördern, die Lerner in die Lage versetzen, sich schneller und selbständiger andere Sprachen, auch für begrenzte, rezeptive Zwecke, anzueignen (lern- und arbeitstechnische Komponente).
- Englisch hat seinen Beitrag zur Vermittlung von allgemeinem Kommunikations- und Diskurswissen zu leisten, es hat Sprechhandlungen, Sprechhandlungsmuster und kommunikative Fertigkeiten in der L2 aufzubauen (kommunikative Komponente).
- Englisch hat explizit interkulturelles Lernen anzubahnen und zu interkultureller Kommunikationsfähigkeit beizutragen (interkulturelle Komponente).

Ebenfalls besteht keine Einigkeit darin, mit der Förderung welcher Sprachen die in Europa propagierte Beherrschung mehrerer Gemeinschaftssprachen nach dem Muster 1 + 2 (Muttersprache + Fremdsprache; Weißbuch 1995:62) am besten gefördert wird. Auch wenn in den EU-Gremien in Brüssel für die interne Kommunikation drei Gemeinschaftssprachen vorherrschen (Englisch, Französisch und Deutsch), hat sich doch die EU zur Pflege des gesamten sprachlichen Erbes Europas verpflichtet (Konferenzinformation von Leonard Orban am 13.2.2009 an der Freien Universität Berlin).

Decke-Cornill beobachtet, dass der Begriff 'Mehrsprachigkeit' in zwei unterschiedliche Richtungen weist. Zum einen beschreibt er die Situation in der Gesellschaft und an den Schulen, dass die Kinder schon vielfältige Sprachen in die Klasse mitbringen. Zum anderen

stehe der Terminus 'Mehrsprachigkeit' für ein erforderliches und anzustrebendes Ziel (Decke-Cornill 2001:177). Mehrsprachigkeit beziehe sich demnach auf der einen Seite auf die als dringend notwendig erachtete Wertschätzung der Sprachen, die von Migranten ohnehin schon in den großen europäischen Städten gesprochen und von deren Kindern in die Schulen getragen werden. Auf der anderen Seite ziele Mehrsprachigkeit ab auf die Befähigung der EU-Bürger zum Erlernen zweier weiterer Sprachen (vgl. Weißbuch 1995:62). Allerdings, so bemerkt Decke-Cornill, sei in beiden Fällen von unterschiedlichen Sprachen die Rede. Im ersten Fall handle es sich um die Sprachen der Zugewanderten, im letzteren um die Weltsprachen, die den Lernenden eine Zukunft als *global players* ermöglichen sollen (Decke-Cornill 2001:177).

Nieweler stellt fest, es sei nicht mehr zu übersehen, dass die Schülerschaft in Deutschland multikultureller und vielsprachiger geworden ist. Als Ursachen für die Übersiedlung vieler Menschen und damit die Herausbildung einer kulturell heterogenen Gesellschaft zählt er auf: die Öffnung des Arbeitsmarktes in Europa, Krieg, Vertreibung, die Furcht vor Verfolgung und materiellem Notstand (Nieweler 2001:207f.). Mit Bezug auf Oomen-Welke (1999:14) gibt er an, dass inzwischen fast zwanzig Prozent zwei- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in unseren Klassenzimmern zu finden seien (vgl. auch Bauer 1995.)

Besonders in den Schulen der Großstädte der Welt sind diese Veränderungen deutlich zu spüren:

The first generalization that we can make then is that large cities tend to be linguistically complex. Cities are by their nature places where people from diverse backgrounds gather, bringing with them the language and culture and behaviour of the multitude of places from which they come; the wider the sources of origin, the more complex the current pattern is likely to be (Spolsky 1986:183).

In den Veröffentlichungen der Fremdsprachenfachverbände finden sich immer wieder Forderungen, die Herkunftssprachen dieser Schülerinnen und Schüler in den Sprachunterricht einzubeziehen (Nieweler 2001:209). Die Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen sollte nach Nieweler zu einem konstitutiven Element sprachenübergreifenden Unterrichtens werden. Nieweler geht davon aus (mit Bezug auf Christ 1998), dass Kommunikation in anderen Sprachen und mit diesen regelrecht geübt werden muss, wozu auch der schnelle Wechsel zwischen den Sprachen gehöre.

Trotz des Einflusses vielfältiger Migrationsbewegungen und einer Internationalisierung der Lebenswelten sind jedoch die Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor durch den "monolingualen Habitus" (Gogolin 1994) des Lehrerberufs geprägt, der von einer sprachlich homogenen Schülerschaft ausgeht. Eine neue Orientierung an sprachlicher und kultureller



Pluralität bricht sich erst langsam Bahn. Der Hinweis auf andere Sprachen, besonders auf die Muttersprachen, dürfe im Unterricht nicht mehr als kontraproduktiv angesehen werden, und die positiven Implikationen sprachlichen Vorwissens seien zu nutzen (Nieweler 2001:212f.).

Hu arbeitet in diesem Zusammenhang heraus, dass die außerschulische Sprachpraxis von Mehrsprachigkeit und *code-switching* geprägt ist, während die schulische Sprachpraxis durch strikte Sprachtrennung charakterisiert ist. Auffällig ist ihrer Meinung nach auch, dass die Familiensprachen in der Schule keine Rolle spielen (Hu 2001:93).

Edmondson vertritt sogar die Auffassung, dass die schulische fremdsprachliche Ausbildung in ihren jetzigen Konturen mit der Forderung nach Mehrsprachigkeit inkompatibel ist (Edmondson 2001:132). Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Schule allenfalls einen Anfang zur Ausbildung von Mehrsprachigkeit bedeuten kann – lebenslanges Lernen nach der Schule sollte diese Kompetenzen dann weiter ausprägen (a. a. O.:132).

Auch in Bezug auf die Beschreibung, welche Art von Mehrsprachigkeit gemeint ist, herrscht keine Einigkeit. Ebenso gehen die Vorstellungen auseinander, ab welcher Anzahl von Sprachen und ab welchem Grad der Sprachbeherrschung von Mehrsprachigkeit gesprochen werden darf. Bei der Definition von Mehrsprachigkeit gibt es einen weiten und einen engen Rahmen. Nieweler (2001) bezieht sich mit der Beschreibung des Phänomens der inneren Mehrsprachigkeit auf Wandruszka (1979), der schon innerhalb der Muttersprache eines Menschen eine Mehrsprachigkeit feststellt, nämlich die Regionalsprachen, Dialekte und Soziolekte (Nieweler 2001:211). Für De Florio-Hansen geht "Mehrsprachigkeit über Zweisprachigkeit hinaus und beinhaltet anwendungsbezogene Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen" (De Florio-Hansen 2003:80).

List/List weisen darauf hin, dass die "totale Beherrschung" der fremden wie der eigenen Sprache nicht wirklich möglich, ja vielleicht nicht einmal wünschenswert ist (List/List 2001:7, 12). Auch Nieweler betont, Mehrsprachigkeit könne nicht bedeuten, dass die einzelnen Sprachen alle gleich gut und mit hohem Perfektionsgrad beherrscht werden (Nieweler 2001:211). Die Autoren des *Europäischen Referenzrahmens* erkennen in der Mehrsprachigkeit eine plurikulturelle Kompetenz, und zwar die Fähigkeit, mit graduell unterschiedlicher Kompetenz in mehreren Sprachen Erfahrungen in mehreren Kulturen zu kommunizieren (Coste et al. 2001:163).

Zydatiś arbeitet Aspekte des unterschiedlichen Beherrschungsgrades von Sprachen heraus. Er erläutert mit Bezug auf Mahlstedt (1996:20), dass bei den meisten bilingualen Sprechern ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Sprachen besteht: Sie haben eine starke und eine schwache Sprache. Diese Einteilung gilt aber nicht generell, sondern ist an den Kontext

gebunden, in dem Sprache eins oder Sprache zwei verwendet wird. Wichtig ist, dass es auch bei den bilingualen Sprechern Unterschiede in den beiden Einzelsprachen bezüglich der Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt und dass beide niemals vollständig und abschließend gelernt werden. Zydati geht davon aus, dass es sich bei Multilingualit um ein in hohem Maße dynamisches und individuelles Phänomen handelt (Zydati 2001:40).

Von einer 'funktionalen Mehrsprachigkeit' kann man laut Zydati sprechen, wenn jemand in der Lage ist, je nach Handlungssituation die eine oder andere Sprache für seine kommunikativen Ziele und Absichten angemessen einzusetzen. Ein in diesem letzteren Sinne bilingualer Sprecher könne die jeweilige Sprache für spezifische Verwendungssituationen spontan und mit kommunikativem Erfolg gebrauchen (rezeptiv wie produktiv). Damit verschiebe sich das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen ständig, und zwar sowohl in der Phase des Spracherwerbs als auch im Zuge der (späteren) lebensweltlichen Sprachanwendung (a. a. O.:40).

Dieser Abschnitt hat herausgearbeitet,

- dass der bilinguale Unterricht nicht in jedem Fall als probates Mittel zur Förderung der Beherrschung mehrerer Sprachen angesehen wird, insbesondere dann nicht, wenn er in Verbindung mit der Sprache Englisch angeboten wird
- dass aus der bevorzugten Stellung des Englischen als weltweites Kommunikationsmittel auch eine besondere Verantwortung in Bezug auf die Förderung des weiteren Fremdsprachenerwerbs erwächst
- dass der zunehmenden Formierung einer in fremd- und muttersprachlicher Hinsicht heterogenen Schülerschaft noch keine ausreichenden Konzepte der parallelen Förderung mehrerer Sprachen gegenüberstehen
- dass Uneinigkeit herrscht, welche und wie viele Sprachen auf welche Art und Weise gefördert werden sollen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll in Kapitel 5 auf der Grundlage der Analyse ein Vorschlag unterbreitet werden, wie gerade der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel aufgrund seiner besonderen Struktur und seines besonderen Inhalts gleichzeitig mehrere Sprachen fördern kann. Dabei knüpfen meine Überlegungen an die von Nieweler skizzierten Vorschläge zu einem literarischen Unterricht im Rahmen eines sprachübergreifenden Unterrichts an, und zwar in seinem Beispiel auf der Grundlage eines in mehreren Sprachen vorhandenen Ausgangstextes (Nieweler 2001:214).

#### 4.4.5 Das besondere Bildungspotenzial bilingualen Unterrichts in Hinblick auf Reflexivität und Differenzerfahrungen

Englischunterricht heute zielt nicht nur auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen (Hörverstehen, Hörsehverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung) und methodischer Kompetenzen in Form von Lernstrategien und Medienkompetenz ab. Ein drittes Standbein des Englischunterrichts besteht in der Förderung interkultureller Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern (Senatsverwaltung 2005b:9). Das kann von der ersten Englischstunde an geschehen. Doff/Klippel verweisen z. B. auf die Möglichkeit, die unterschiedlichen Vorstellungen von Höflichkeit und höflichem Verhalten (Beispiel England: Häufigkeit von *Please* und *Thank you*) zu thematisieren (Doff/Klippel 2007:119). Die Förderung interkultureller Kompetenz beinhaltet neben der Aneignung landeskundlichen Faktenwissens über englischsprachige Länder, Lebensräume, Literaturen und Kulturen sowie der sprachlichen Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen auch die Förderung von Einstellungen gegenüber diesen Kulturen. Diese Einstellungen sollten idealerweise von Offenheit und Neugier geprägt sein und die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig ermutigen, Stereotype und Wertungen kritisch zu hinterfragen (a. a. O.:116ff.).

Im Folgenden soll näher auf den Begriff der Perspektiv(en)übernahme eingegangen werden, der sowohl in den *Berliner Rahmenrichtlinien Englisch* in Verbindung mit dem Lernziel interkulturelle Kompetenz als auch in Zusammenhang mit der Arbeit an dramatischen Texten und Zugangsformen eine wichtige Rolle spielt. In den *Berliner Rahmenvorgaben* heißt es, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Perspektivübernahme die Fähigkeit erwerben,

- Widersprüche zur eigenen Vorstellungswelt auszuhalten
- die eigene Kultur und die eigene soziale Rolle mit Distanz zu betrachten
- Gefühle, Argumente und Handlungsweisen von Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen als historisch gewachsen und nachvollziehbar wahrzunehmen (Senatsverwaltung 2005b:9).

Diese Fähigkeiten in Verbindung mit der Perspektivenübernahme werden im *Berliner Rahmenlehrplan Englisch für die Grundschule und Sekundarstufe I* als Voraussetzung dafür angesehen, interkulturelle Begegnungen als Bereicherung zu empfinden sowie in solchen Kontexten kooperativ handeln zu können (Senatsverwaltung Berlin 2005b:9).

Perspektivenübernahme bezieht sich laut Nünning/Surkamp „auf die grundlegende Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen und dessen Motivation, Handlungsabsicht und Perspektive auf ein Geschehen zu rekonstruieren“ (Nünning/Surkamp 2006:28). Den

Begriff 'Perspektive' beziehen die Autoren in diesem Zusammenhang auf das gesamte

Voraussetzungssystem eines Menschen – d. h. dessen Werte und Normen, internalisierte Konventionen, psychische Disposition, biographischen Hintergrund, kulturell geprägte Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, Wünsche und Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Akt des Perspektivenwechsels rekonstruiert werden müssen (Nünning/Surkamp 2006:28).

Die Förderung der Fähigkeit des Einzelnen zum Perspektivenwechsel sei konstitutiv für das Verständnis anderer Menschen und anderer Kulturen. Das Überschreiten der eigenen Perspektive sei notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden (a. a. O.:28f.). Beim Verstehen von Fremdem handle es sich "nicht um eine bestimmte, isolierte oder gar messbare Fertigkeit", sondern um "ein komplexes Bündel von kognitiv-affektiven Fähigkeiten" (a. a. O.:31). Der Perspektivenübernahme schalten die Autoren die Perspektivendifferenzierung vor, bei der es sich um das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven handelt. Während die Perspektivenübernahme auf die Ausgestaltung einer fremden Perspektive abziele, bringe die anspruchsvolle Perspektivenkoordinierung auf einer Meta-Ebene unterschiedliche Perspektiven in Einklang (a. a. O.:32).

Dem bilingualen Sachfachunterricht wird häufig ein besonderes Potenzial beim Anstoßen reflexiver Lern- und Bildungsprozesse bescheinigt (vgl. Breidbach 2004:153). Dahinter verbirgt sich zunächst die Annahme, dass die Begegnung mit einer anderen Weltsicht und anderen Zeugnissen kulturellen Handelns im Zuge des Erlernens einer Fremdsprache die "Einsicht in die Relativität unterschiedlicher Kulturen" (a. a. O.) ermögliche. Breidbach bezweifelt allerdings auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse, dass sich Reflexivität im bilingualen Sachfachunterricht automatisch z. B. durch die besondere Unterrichtsform, die besonderen Unterrichtsgegenstände oder durch bestimmte kontrastierende Methoden einstelle (a. a. O.). Vielmehr geht er davon aus, dass reflexive Unterrichtsprozesse geplant und gestaltet werden müssen (a. a. O.:154). Allerdings mangle es gegenwärtig gerade an Unterrichtskonzepten, welche reflexive Lern- und Bildungsprozesse zur Grundlage bilingualer Didaktik machen (a. a. O.).

Eine Quelle für Differenzerfahrungen als Voraussetzung für reflexive Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht sieht Breidbach in der Begegnung mit wissenschaftlichen Disziplinen. Die wissenschaftlichen Weltdeutungen widersprüchen nicht selten den den Lernern bekannten Deutungen und lösten so kognitive oder emotionale Irritationen aus (a. a. O.). Diese Sichtweise setze eine Interpretation wissenschaftlicher Disziplinen als Kulturen voraus und verabschiedet sich somit von Setzungen wie Eigen- oder Zielsprachenkultur (a. a. O.). Unter den Bedingungen postmoderner Vergesellschaftungsformen mit massiven Bedrohungen für

gegenwärtiges und zukünftiges Leben könne es nicht mehr darum gehen, sich lediglich in bestehende Diskurse einzuüben (a. a. O.:155). Es gehe vor allem darum, "Bildung als einen Prozess von Transformationen zu begreifen" (a. a. O.), mit der Aufgabe für jeden Einzelnen, "ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis" zu entwickeln (a. a. O.).

Breidbach schlägt vor, von nun an eine wissenschaftsdidaktische Perspektive einzunehmen, die sich weniger an den Bezugsdisziplinen der Schulfächer orientiert, als vielmehr ihren Schwerpunkt in der "Reflexion auf die Strukturbedingungen wissenschaftlich-disziplinärer Erkenntnis" sieht (a. a. O.:157).

Die Qualität menschlichen Denkens und Handelns in wissenschaftlicher Erkenntnis und Kommunikation zu reflektieren und in unterrichtlichen Inszenierungen aufscheinen zu lassen, ist demnach das entscheidende Merkmal einer auf Reflexivität des Lernens und der Bildung ausgerichteten Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, interpretiert man diesen als wissenschaftsorientierten Unterricht. Das Ziel meines Vorschlags ist es, reflexive Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen, indem 'Bruchstellen' in wissenschaftlichen Diskursen sichtbar werden (Breidbach 2004:158).

Aus dieser Perspektive bedeutet die Fächerschule ein großes Hindernis für reflexives Lernen. Der bilinguale Unterricht hingegen verweist auf die Dringlichkeit fächerverbindender Unterrichtsarrangements. Reflexivität stellt sich dann als ein konstitutives Merkmal bilingualer Didaktik dar und nicht lediglich als eine Möglichkeit (Breidbach 2004:163).

Auch wenn Bonnet/Breidbach keinen Automatismus beobachten können, so stellen sie doch in ihrer Auseinandersetzung mit der Bildungsgangforschung fest, dass "die fremdsprachige Lernumgebung Möglichkeiten der Inszenierung von Reflexionsanlässen bietet", die von Bedeutungsaushandlungsprozessen gekennzeichnet sein sollten (Bonnet/Breidbach 2007:263; zur Diskussion des Begriffs 'Bedeutungsaushandlung' siehe an selber Stelle S. 263ff.). Bildung bedeutet für Bonnet/Breidbach in diesem Beitrag "eine Änderung oder bewusste Aufrechterhaltung eines Selbst- und Weltverhältnisses" (a. a. O.:266). Unterrichtsgegenstände lassen sich für die Schülerinnen und Schüler attraktiver gestalten, indem sie gezielt Anschluss an in dem entsprechenden Alter bestehende Entwicklungsaufgaben suchen (a. a. O.). Unterricht konsequent reflexiv gedacht, schrecke auch vor der Transformation der eigenen Institution nicht zurück. Eine Feedbackkultur mache ihn für alle Beteiligten relevant (a. a. O.:267).

Eine reflexive Fremdsprachendidaktik hat also die Aufgabe, für Schülerinnen und Schüler relevante Themen und Gegenstände für den FS-Unterricht zu bestimmen, die sich eignen, um mit den Schülerinnen und Schülern das Spannungsfeld zwischen subjektiver, individueller und alltagsweltlicher Perspektive auf der einen und intersubjektiver, kollektiver und wissenschaftlicher Perspektive auf der anderen Seite auszuloten. Dabei gilt selbstverständlich, dass ein Thema niemals aus sich selbst heraus interessant oder uninteressant ist. Die Relevanz und Zugänglichkeit eines Gegenstandes

ergibt sich wesentlich durch seine methodische Aufbereitung (Bonnet/Breidbach 2007:268).

Eine solche reflexive Durchdringung der Unterrichtsgegenstände müsse eine eigene reflexive Auseinandersetzung der Lernenden ermöglichen (a. a. O). Alle Inszenierungsformen, die folgende Prinzipien berücksichtigen, kommen nach Meinung der Autoren infrage: Produktorientierung und Autonomie unter den Bedingungen von selbstorganisiertem Lernen und Projektarbeit, Identifikation der Lernenden mit der Aufgabe sowie Aufgabenorientierung als Ansatz (z. B. Kurzvorträge, Spielszenen, Debattenbeiträge, Rezensionen, Filme, multimediale Präsentationen oder Ausstellungen, Rollenspiele und Simulationen). Dabei müsse der Lerngruppe ermöglicht werden, die Gestaltung des Unterrichts als Ganzes zu verhandeln. Alle Beteiligten müssten bereits bestehende Freiräume nutzen und weitere ausbauen können, ein Unterfangen, welches in einem von rigiden Regeln und Abläufen bestimmten Schulumfeld nicht ohne Probleme in Angriff genommen werden kann (Bonnet/Breidbach 2007:269).

Die hier dargestellten Überlegungen zur Schaffung einer reflexiven Lernumgebung und zur Ermöglichung von Differenzerfahrungen im bilingualen Unterricht sind in hohem Maße anschlussfähig an die Fremdheitserfahrungen, die durch das Theaterspiel im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel erzeugt werden. Im folgenden Kapitel werden diese Zusammenhänge genauer untersucht und dargestellt.

## **5 Bausteine für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel auf Englisch**

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, auf der Grundlage der vorangestellten Analysen in den Kapiteln 1–4 Bausteine für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel auf Englisch zu entwickeln. Dieses Vorhaben ist insofern mit Schwierigkeiten behaftet, als sowohl für das Fach Darstellendes Spiel als auch für den bilingualen Unterricht derzeit noch an einer konsensfähigen Didaktik gearbeitet wird. Es gilt demnach, didaktische Orientierungen für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel auf der Grundlage eines Schulfaches und eines curricularen Konzepts zu entwerfen, die beide noch auf der Suche nach tragfähigen didaktisch-methodischen Grundlagen sind. Auch wenn diese Arbeit ein exemplarisches Unterrichtsbeispiel enthält, ist es nicht ihre Aufgabe, eine differenzierte Methodik für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel zu entwickeln. Vielmehr geht es in dieser Arbeit darum, die grundlegenden Fragen, die bei der Einrichtung eines solchen Faches nach Beantwortung suchen, in den Blick zu nehmen. Es handelt sich um Fragen nach der



besonderen Stellung und Funktion der verbalen Sprache, nach der besonderen Qualität interkulturellen Lernens, nach der besonderen Chance zur Gestaltung mehrsprachiger Lernumgebungen und nach den sich daraus ergebenden Besonderheiten in Bezug auf den Kompetenzerwerb.

Bilinguale und mehrsprachige Sprachverwendungssituationen bestimmen zunehmend unser gesellschaftliches Leben. Die schulisch inszenierten bilingualen und mehrsprachigen Unterrichtsarrangements stellen u. a. einen Versuch dar, auf diese Herausforderungen zu reagieren. Dabei muss vorab betont werden, dass die bildungstheoretische Begründung des bilingualen Unterrichts noch nicht vollständig geklärt ist. Das hat für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zur Folge, dass seine Notwendigkeit weder aus der Spezifik seines Gegenstandsbereichs abgeleitet werden kann noch aus den Begründungszusammenhängen, die sich auf die Immersion, das Vehikularsprachenmodell oder das Bikulturalismus-Modell beziehen (siehe dazu Kap. 4.4.1).

Dennoch soll im Folgenden herausgearbeitet werden, dass das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel auch unter den oben skizzierten einschränkenden Bedingungen Perspektiven für die Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts bereithält. Die Abschnitte in Kapitel 5 dienen zur Beantwortung folgender Leitfragen:

1. Welche Orientierungen bietet der Berliner Rahmenlehrplan Darstellendes Spiel für den bilingualen Unterricht in diesem Fach? (Kap. 5.1.1)
2. Welche Anregungen für den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel geben die fremdsprachendidaktischen Konzepte, die ihren Schwerpunkt auf das szenische Spiel und die Dramapädagogik legen? (Kap. 5.1.2)
3. Worin besteht die besondere Rolle und Funktion der Sprache im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel? (Kap. 5.2.1)
4. Welche Möglichkeiten eröffnen sich im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel für die Förderung mehrerer Sprachen? (Kap. 5.2.2)
5. Welche besondere Qualität können interkulturelle Lernprozesse auf der Grundlage fremdsprachigen Theaterspiels entfalten? (Kap. 5.2.3)
6. Wie lassen sich die Besonderheiten im Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel beschreiben? (Kap. 5.2.4)
7. Wie lassen sich die Spezifika in der schulischen Praxis umsetzen? (Kap. 5.3) Ein Praxisbeispiel gibt exemplarisch Antwort.

## **5.1 Vorgaben und Vorarbeiten für das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel**

### **5.1.1 Die Berliner Rahmenplanvorgaben in Hinblick auf den bilingualen Unterricht im Fach Darstellendes Spiel**

Seit Inkrafttreten des Neuen Berliner Schulgesetzes im Jahr 2004 (Senatsverwaltung Berlin 2004) und des neuen Rahmenlehrplans für das Darstellende Spiel in der gymnasialen Oberstufe (Senatsverwaltung Berlin 2006a) existieren nun auch gesetzliche Grundlagen, die die Einrichtung von bilingualem Unterricht Darstellendes Spiel an den Berliner Oberschulen in der Sekundarstufe II ermöglichen. Nach dem aktuellen Berliner Schulgesetz kann sich jede Schule ein eigenes Profil geben. Das kann auch ein bilinguales sein, wobei die Schulen die Zielsprache und die in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächer sowie den Umfang des bilingualen Unterrichts selbst festlegen können (Berliner Bildungsserver: letzter Zugriff am 1.4.2009).

Im aktuellen Rahmenlehrplan für das Darstellende Spiel in der gymnasialen Oberstufe ist dem fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht der gesamte Abschnitt 6.3 gewidmet (Senatsverwaltung Berlin 2006a:28f.). Darin wird argumentiert, dass die "zunehmende internationale Kooperation und der globale Wettbewerb" von zukünftigen Studierenden und Arbeitnehmern verlangen, "Vorträge, Texte und Materialien zu einer Vielfalt von Themen in der Fremdsprache verstehen und präsentieren zu können". Auch der Bereitschaft "zum interkulturell sensiblen Umgang miteinander" wird in diesem Dokument große Bedeutung beigemessen (a. a. O.:28).

Die Aussagen zur Gestaltung des bilingualen Sachfachunterrichts bleiben eher allgemein und werden erstaunlicherweise ausschließlich aus der Perspektive der Fremdsprachenfachdidaktiken formuliert. Sie werden nicht für den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel spezifiziert. Vielmehr wird vorgeschlagen, dass längere oder kürzere fremdsprachige Unterrichtssequenzen im Sachfach die Schülerinnen und Schüler neben dem auf interkulturelle Handlungsfähigkeit abzielenden Fremdsprachenunterricht auf die oben genannten neuen Herausforderungen vorbereiten helfen sollen. Der Sachfachunterricht solle auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne des Sachfaches erfolgen, deren Themen und Inhalte durch schulinterne Curricula erweitert werden sollen, und insbesondere Bezug nehmen auf die jeweilige Referenzkultur. Dieser Bezug solle hergestellt werden, indem der Sachfachunterricht "verstärkt Themenbeispiele, Sichtweisen und methodisch-didaktische Ansätze aus den jeweiligen Referenzkulturen" einbezieht. Der Rahmenlehrplan spricht die Erwartung aus, dass so "die multiperspektivische

Auseinandersetzung mit fachspezifischen Zusammenhängen und damit die Reflexion sowie Neubewertung der eigenen Lebenswirklichkeit und der eigenen Wertvorstellungen" gefördert werde. Auf lange Sicht ermögliche man durch die "Vermittlung fachspezifischer Arbeitsweisen und Darstellungskonzeptionen der jeweiligen Referenzkultur" die "aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am internationalen Wissenschaftsdiskurs" (a. a. O.:28).

Im Einzelnen werden an den "Sachfachunterricht in der Fremdsprache" folgende Aufgaben herangetragen (a. a. O.:28):

- Er soll eine Bereicherung und Ergänzung des lebensnahen und effizienten Fremdsprachenunterrichts sein.
- Er soll einen Beitrag zu einer erhöhten Fremdsprachenkompetenz leisten, indem die sprachlichen Lernprozesse des Fremdsprachenunterrichts fachspezifisch in den Bereichen Fachterminologie, Redemittel und Kommunikationsformen vertieft werden.
- Die Arbeit im Sachfach soll auf der Grundlage von authentischen Texten erfolgen.
- Arbeitsergebnisse sollen in der Fremdsprache präsentiert werden.
- Schülerinnen und Schüler sollen sich im Kommunizieren über Inhalte der Sachfächer üben – als Vorbereitung auf Studium und Beruf im internationalen Kontext.
- Schülerinnen und Schüler sollen probeweise erfolgreich in der Fremdsprache verhandeln (Gruppenarbeitsphasen, Kommunikation mit Externen).
- Die korrekte Sprachverwendung wird als eine Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation angesehen.
- Leistungsfeststellung und -bewertung orientieren sich ausschließlich an den für das Sachfach festgelegten Kriterien (a. a. O.:28f.).

Auch wenn den Bildungsplanern eine gewisse couragierte Weitsicht bescheinigt werden kann, insofern sie den noch nicht detailliert erforschten bilingualen Sachfachunterricht zu einem potenziellen Regelangebot für alle Berliner Oberschulen erklärt haben, so muss doch kritisch angemerkt werden, dass sie durch die Formulierungen in den Rahmenlehrplänen den Wissensstand zum bilingualen Sachfachunterricht (hier am Beispiel des Darstellenden Spiels) auf einem mittlerweile überholten Niveau festgeschrieben haben. Es ist offensichtlich, dass die aktuelle fachdidaktische Forschung zum bilingualen Unterricht in diesen Vorgaben nicht mitreflektiert wurde. Die Formulierungen lassen auf Standpunkte schließen, die in der fachdidaktischen Diskussion um den bilingualen Unterricht und um den

Fremdsprachenunterricht mittlerweile als überwunden gelten; ferner enthalten sie in der Unterrichtspraxis kaum zu lösende Widersprüche. Im Einzelnen handelt es sich um Probleme, die durch die im Rahmenlehrplan Darstellendes Spiel verwendete unklare Begrifflichkeit entstehen sowie durch die Art der Definition des bilingualen Unterrichts, durch den geforderten Bezug auf eine Referenzkultur, durch die Vorstellungen vom effektiven Training fremdsprachiger Kommunikation und durch die vorgegebenen Bewertungsmodalitäten. Auf die Implikationen hinter den gewählten Formulierungen und auf die wichtigsten daraus möglicherweise entstehenden Probleme soll im Folgenden näher eingegangen werden.

### **Problem: Orientierung an einem bestimmten Konzept bilingualen Sachfachunterrichts**

Die Formulierung "Sachfachunterricht in der Fremdsprache" macht deutlich, dass die Berliner Vorgaben an überholte Vorstellungen von bilingualem Unterricht anknüpfen, die diesen Unterricht für einen erweiterten Sachfachunterricht bzw. für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht halten.

Wie in Kapitel 4.4.2 hergeleitet, handelt es sich auch beim bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel weder um einen "verlängerten Arm" des Fremdsprachenunterrichts noch um einen ausschließlichen Sachfachunterricht im Medium der Fremdsprache, sondern um ein eigenständiges curriculares Konzept (vgl. Zydati 2007c), in dem sprachliches und sachfachliches Lernen eng miteinander verzahnt sind. Sachfachliches Lernen vollzieht sich zum großen Teil im Medium der Sprache. Die Wahl der Sprache und die Möglichkeiten, die die jeweilige Sprache zur Konzeptionalisierung von Vorgängen bietet, haben Einfluss auf die Verstehens- und Lernleistung. Darum ist es nicht sinnvoll, im Unterricht das Lernen der Sprache und das sachfachliche Lernen zu trennen. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen und miteinander verzahnten Prozess. Im Rahmen einer aktuellen allgemeinen Begriffsbestimmung sachfachlichen Lernens wird das Lernen als Veränderung kognitiver Konzepte der Lernenden aufgefasst. Weiterführende Forschungen konzentrieren sich nun auf das Verhältnis von Sprache und Konzepten im bilingualen Unterricht und auf die Bildung wissenschaftlicher Begriffe (vgl. Breidbach 2007:100ff.).

Auch vom Standpunkt des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel erscheint es problematisch, dieses als erweiterten Fremdsprachenunterricht zu charakterisieren und damit für außerhalb des Sachfaches liegende Zwecke zu instrumentalisieren. Ein Widerspruch in den vorliegenden Vorgaben besteht darin, dass zwar die Förderung der Fremdsprache eine wichtige Aufgabe des bilingualen Unterrichts darstellt, bei der Bewertung aber nur die sachfachlichen Leistungen eine Rolle spielen. Ferner enthalten die Vorgaben keine konkreten Vorschläge,

wie denn die Arbeit an der Sprache in den Sachfachunterricht integriert werden könnte und wie unter den Bedingungen der Nutzung der Fremdsprache die sachfachlichen Ziele erreicht werden können. Die Praxis des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel muss sich dann solche Fragen stellen wie: "Was steht im Vordergrund: korrektes Englisch oder auf der Bühne wirkungsvolles Englisch?" – was nicht immer deckungsgleich sein muss. Darüber hinaus fällt es schwer, sich vorzustellen, wie man die Unterstützung der Lehrkräfte für Darstellendes Spiel für ein bilinguales Unterrichtsprojekt gewinnen soll, wenn dieses Fach – wie hier geschehen – in wesentlichen Teilen als Unterstützer des Englischunterrichts konstruiert ist. Nicht eine Zeile verweist darauf, welche Bereicherung sich aus der Kombination mit Fremdsprachen für das Fach Darstellendes Spiel ergeben kann. Den analysierten Vorgaben lässt sich zudem nicht entnehmen, ob ein monolingualer Unterricht in der Fremdsprache oder ein Unterricht unter Beteiligung der Fremdsprache und der Umgebungssprache Deutsch gemeint ist.

### **Problem: Bezug zur Referenzkultur**

Die Bezeichnung 'Referenzkultur' lässt darauf schließen, dass das Bilingualismus-Modell als Orientierung zugrunde gelegt wurde (siehe Kap. 4.4.1). Es ist offensichtlich, dass die aktuelle fachdidaktische Forschung zum bilingualen Unterricht in diesen Vorgaben nicht mitreflektiert wurde.

Der Begriff 'Referenzkultur' ist aufgrund seiner bipolaren Ausrichtung sehr problematisch. Der Umstand, dass das Englische in vielen Kulturen zu Hause ist – sei es als Erst-, Zweit- oder Amtssprache – und dass es mittlerweile in Form einer *lingua franca* zum Weltkommunikationsmittel Nr. 1 avanciert ist, macht eine Festlegung auf eine einzige Referenzkultur unmöglich. Davon abgeleitet ist es – wie in den Rahmenplanvorgaben gefordert – kaum möglich, "verstärkt Themenbeispiele, Sichtweisen und methodisch-didaktische Ansätze aus den Referenzkulturen" (Senatsverwaltung Berlin 2006a:28f.) zu integrieren, ohne dass man diese Begriffe und die Referenzkultur, auf die man sich beziehen möchte, genau definiert. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob damit muttersprachliche Themen vom Unterricht generell ausgeschlossen werden sollen. Was hätte das jedoch für Folgen in einem Unterricht, der von den aktuellen Daseinsbedingungen und Fragestellungen der Jugendlichen lebt, deren sozialer und gesellschaftlicher Bezugspunkt hierzulande nun mal die Lebensrealität in Deutschland ist?

Ebenso geben die Rahmenplanvorgaben keine konkrete Antwort auf die Frage: Wie soll "die multiperspektivische Auseinandersetzung mit fachspezifischen Zusammenhängen und damit

die Reflexion sowie Neubewertung der eigenen Lebenswirklichkeit und der eigenen Wertvorstellungen" (Senatsverwaltung Berlin 2006a:28f.) im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel gefördert werden? Soll das in einem monolingual fremdsprachigen Unterricht erfolgen? Wie werden die Schülerinnen und Schüler sprachlich darauf vorbereitet? Oder entsteht aus diesen hier formulierten Ansprüchen nicht die Notwendigkeit, mindestens zwei Sprachen – die Muttersprache und die Fremdsprache – kontrastierend einzusetzen? Was verbirgt sich hinter der Forderung nach "Vermittlung fachspezifischer Arbeitsweisen und Darstellungskonzeptionen der jeweiligen Referenzkultur", die "die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am internationalen Wissenschaftsdiskurs" ermöglichen (Senatsverwaltung Berlin 2006a:28)? Aus welchen Kulturen sind nach welchen Kriterien welche Arbeitsweisen und Darstellungskonzeptionen auszuwählen? Und was ist mit diesen Begriffen gemeint? Wie soll der bilinguale Unterricht die Schülerinnen und Schüler befähigen, am internationalen Wissenschaftsdiskurs teilzunehmen? Theater ist keine Wissenschaft, und Theaterwissenschaft ist nicht oder nur phasenweise Gegenstand des Unterrichts im Schulfach Darstellendes Spiel. Grundlage für diese Formulierung scheint die überkommene Auffassung zu sein, dass sich besonders gesellschaftswissenschaftliche Fächer für den bilingualen Unterricht eignen, da sich hier Kulturen und Gesellschaften besonders prägnant kontrastieren lassen.

### **Problem: Kommunikation trainieren für später?**

In der eben kritisierten Formulierung steckt auch der die gesamten Rahmenplanvorgaben durchziehende Anspruch, die Schülerinnen und Schüler für das spätere berufliche Leben vorzubereiten. Es gibt keine einzige Formulierung, die sich darauf bezieht, dass bilingualer Unterricht nicht nur verwertbare Kompetenzen für später entwickeln hilft, sondern auch Angebote macht, um die Persönlichkeit Heranwachsender zu entwickeln und sie bei der Bewältigung aktueller Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Auch die fremdsprachige Kommunikation wird nur unter dem Blickwinkel der zukünftigen Verwertbarkeit betrachtet: für spätere Präsentationen (Warum soll im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel bilingual präsentiert werden?) und Verhandlungen (Wie und mit welchem Ziel soll im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel verhandelt werden?) sowie für die Sensibilisierung für interkulturelle Herausforderungen. Die vorliegenden Rahmenplanvorgaben enthalten keine Aussagen darüber, was das Training der fremdsprachigen Kommunikation für das Sachfach bringt, und vor allem darüber, was es für das Hier und Jetzt der Schülerinnen und Schüler bringt. Welche anstehenden Entwicklungsaufgaben können sie durch die Erfahrung



im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel besser, kompetenter lösen?<sup>39</sup> Die Aussagen knüpfen nicht an die aktuellen Kommunikationsbedürfnisse von Heranwachsenden an, sondern an vermeintliche zukünftige Anforderungen.

### **Problem: Bewertungsmodalitäten**

Auch die vorgegebenen, ausschließlich am Sachfach orientierten Bewertungsmodalitäten erzeugen beträchtliche Widersprüche. Wenn die Förderung der Fremdsprache nicht bewertet wird, wie kann man dann ihren Stellenwert im bilingualen Sachfachunterricht Englisch deutlich machen?

Auf der anderen Seite wird der korrekten Sprachverwendung in den Rahmenplanvorgaben zum bilingualen Unterricht große Bedeutung beigemessen. Das aber steht nicht im Einklang mit aktuellen fremdsprachendidaktischen Auffassungen, die die fehleranfällige Lernaltersprache als ein wichtiges Zwischenstadium hin zum kompetenten Sprecher ansehen, und auch nicht mit den Unterrichtszielen des Darstellenden Spiels: Die Bühne z. B. fordert keine korrekte Sprache, sondern wirkungsvolle Sprache. Beides muss nicht deckungsgleich sein.

Zuletzt soll die Forderung nach authentischen Texten hinterfragt werden. Da auch hier keine Definition mitgeliefert wurde, lässt sich nur mutmaßen, dass damit fremdsprachige Texte aus dem Zielsprachenland gemeint sein können. Welchen Stellenwert erhalten dann aber Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel?

Die Analyse macht es deutlich: Die Rahmenplanvorgaben für Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe benötigen dringend eine Ergänzung und Weiterentwicklung, und zwar in Bezug auf die tatsächlich zu erwerbenden Kompetenzen im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel. Kapitel 5 wird dazu einen Vorschlag unterbreiten.

#### **5.1.2 Fremdsprachendidaktische Konzepte mit einem Fokus auf szenischem und darstellendem Spiel und Dramapädagogik – Anregungen für den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel**

Kapitel 1.2 analysierte umfangreichere fremdsprachendidaktische Konzepte, in deren Zentrum die Arbeit mit szenischem und darstellendem Spiel und Dramapädagogik steht. All diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie Formen des szenischen und darstellenden Spiels in

---

<sup>39</sup> In Hamburg fließt der Umstand, dass besonders Hauptschüler überhaupt nur noch lernen, wenn der Unterrichtsgegenstand etwas mit ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben zu tun hat, gegenwärtig in die Planung eines künstlerischen Lernbereiches mit ein (Jurké/Linck/Reiss 2008).

der Fremdsprache als Methode zur Erreichung unterschiedlicher Ziele nutzen.

Auch wenn die untersuchten Konzepte vor der Etablierung des bilingualen Unterrichts ausgearbeitet wurden und folglich nicht zum bilingualen Unterricht gezählt werden können, enthalten sie doch zahlreiche Anregungen für die Ausarbeitung von Konzeptbausteinen für das neue bilinguale Fach Darstellendes Spiel. Beim bilingualen Unterricht in der dieser Arbeit zugrunde liegenden Ausprägung geht es um die gleichzeitige Förderung des Kompetenzerwerbs im Sachfach und im Sprachfach auf der Grundlage staatlicher Rahmenplanvorgaben. Die Theoriebildung um den bilingualen Unterricht war zur Zeit der Veröffentlichung der meisten fremdsprachendidaktisch-theaterpädagogischen Konzepte noch nicht so weit fortgeschritten wie heute und konnte folglich nicht in die dort entwickelten Überlegungen einfließen. Trotzdem ist es möglich, den untersuchten Konzepten im Rahmen ihrer speziellen Ansätze erste Vorschläge zur Integration von sprachlichem und sachfachlichem Lernen zu entnehmen. Sie enthalten bereits Ansätze für eine theoretische Begründung der Verzahnung von Sprachenlernen und Theaterspiel, Anregungen für die Art und Weise des Zusammenspiels von sprachlicher und sachfachlicher Komponente, Vorschläge für die spezifische Art und Weise der Unterstützung des fachlichen und des sprachlichen Lernens und Hinweise auf die Potenziale von fremdsprachigem Theaterspiel in Bezug auf das interkulturelle Lernen und in Bezug auf die Unterstützung mehrsprachiger Bildungsprozesse.

Die Vorarbeit dieser Konzepte in Bezug auf den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel liegt demnach zum einen im methodischen Bereich, da die meisten dieser Konzepte im Wesentlichen versuchen, mit methodischen Elementen aus dem Bereich des Theaterspielens den (Fremdsprachen-)Unterricht zu bereichern. Zum anderen dienen grundsätzliche Erkenntnisse zum Zusammenhang und zur Verbindung von Sprache und Theaterspielen aus den untersuchten Konzepten als wertvolle Anregung zur Weiterentwicklung dieser Ideen im Rahmen eines Konzepts für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel.

In dieser Arbeit sollen aus den analysierten Konzepten vor allem jene didaktischen und erste methodische Vorschläge aufgegriffen werden, die zur Ausarbeitung des spezifischen Kompetenzerwerbs im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel herangezogen werden können.

Die Anregungen, die den Konzepten entnommen wurden, beziehen sich auf die empfohlenen Abläufe entsprechender Unterrichtseinheiten, auf die Rolle und Bedeutung nichtsprachlicher Symbolisierungsformen im Lernprozess, auf Vorschläge, das Sprechen mittels Verfahren aus dem Theater zu erproben, und auf die Vorstellung von einem Fremdsprachenlerner als

kompetentem Sprecher mit einer poetischen Sprachverwendung. Darüber hinaus erscheinen alle Ideen nachdenkenswert, die das sprachliche Wachstum der Schülerinnen und Schüler als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung ansehen und das Theaterspielen als Problemlöseprozess. Diese Ansätze lassen sich zwei größeren Bereichen zuordnen: Zum einen geht es um alle Aussagen und Vorschläge zum Ablauf entsprechender Projekte; zum anderen geht es um die genauere Bestimmung der Rolle, Funktion und der besonderen Eigenarten von Sprache im Rahmen fremdsprachigen Theaterspielens. Diese Anregungen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

### Zur Rolle der Sprache im Rahmen fremdsprachigen Theaterspielens

Schewe (1993) wirbt dafür, die nichtsprachlichen Erkenntnisweisen neben den sprachlichen als gleichberechtigt anzuerkennen. Auch Huber (2003) erinnert uns daran, dass Sprechen nicht nur mit den Mundwerkzeugen, sondern mit dem ganzen Körper geschieht und dass Sprachschulung in erster Linie Wahrnehmungsschulung bedeutet. Und so plädieren Huber und Schewe dafür, auch nondiskursive Symbolisierungsformen (Schewe 1993:74) sowie alle Sinneskanäle im Fremdsprachenunterricht in ihrem Erkenntniswert anzuerkennen und ihnen einen Platz im Fremdsprachenunterricht einzuräumen. In diesem Zusammenhang sind Ronkes (2005) Überlegungen interessant, die ein Training der sprachbegleitenden Gesten für nützlich hält und erste Vorschläge zur Umsetzung dieses Ansatzes unterbreitet.<sup>40</sup>

Gleichzeitig enthalten einzelne Konzepte vielfältige Hinweise darauf, dass das Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht als ästhetischer Prozess verstanden werden soll (Bollinger 1999:1; Schewe 1993:77; Huber 2003:323). Schewe sieht einen großen Vorteil dramapädagogischen Unterrichts darin, nicht "von außen" bestimmte Gegenstände zum Unterrichtsgegenstand werden zu lassen, sondern die sinnlich erfahrbare Gestaltung der Schülerinnen und Schüler zu ihnen bedeutsamen Themen. Die Auseinandersetzung mit diesen Schülerproduktionen führt seiner Ansicht nach wiederum zu einzigartigen Sprechansätzen.

---

<sup>40</sup> Kommnick weist darauf hin, dass Sprache zwar unser wichtigstes, keinesfalls jedoch einziges Kommunikationsmittel ist: "Uns stehen als Menschen zur Ko-Orientierung noch viele andere Mittel zur Verfügung wie z. B. Stimmqualität, Sprechstil, Pausen, Betonung, Sprechmelodie, Mimik, Gestik, aber auch Bewegungen, Töne, Distanzen, Schrift, Tanz etc." (Kommnick 1995: 158). Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs "gewinnt der Körper als analytische Kategorie zunehmend an Bedeutung" (Karl 2003:93). Körper, Körperlichkeit und körperlich-sinnliche Weltaneignung sowie entsprechende Erfahrungen treten im Bereich der ästhetischen Erziehung/Bildung zunehmend in Erscheinung. Hingegen beschreibt Karl die gängigen Theorien professionellen pädagogischen Handelns als "oft merkwürdig 'körperlos'" (a. a. O.), Das bedeutet, "die Verbindung von Körperlichkeit, Handeln und lebensgeschichtlichem, alltäglichem Weltbezug bleibt unthematisiert" (a. a. O.; Hervorhebung i. O.). Dieses Phänomen lässt sich laut Karl mit der abendländischen Trennung von Geist/Verstand und Körper/Sinnlichkeit erklären. Karl resümiert, dass "Theoriebildung und Reflexion pädagogischen Handelns unvollständig bleiben, wenn differente und ambivalente

Auch bei Bergfelder-Boos et al. (1992a, b; 1993a, b; 1996a, b) ist die sprachliche Auseinandersetzung mit der szenischen Gestaltung integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses, den man durch die Vermittlung entsprechenden Vokabulars zum Ausdruck von Wahrnehmungen und Empfindungen noch unterstützen kann. Eine wichtige Rolle spielt auch der im Rahmen von Theaterspielen spielerische Umgang mit Sprache und deren Bedeutungen. Genauso wie Bollinger (1999) experimentiert Bergfelder-Boos/Berger/Stolle (2004) zunächst mit dem Spielen ohne Text oder mit Textfragmenten. Bergfelder-Boos/Berger/Stolle (2004) und Bollinger (1999) zeigen sehr anschaulich, dass Wirkung und sprachlicher Nutzen im Fremdsprachenunterricht nicht an den Einsatz eines zielsprachlichen dramatischen Textes gebunden sind. Im Gegenteil, Textfragmente, nichtliterarische Texte, aber auch Bilder oder Bühnengänge, Körperhaltung und Realien können Spiel- und Sprechanlässe bieten. Besonders die von den beiden Autorinnen vorgestellten Möglichkeiten zur Integration von theatralem und sprachlichem Lernen verdienen in zukünftigen Arbeiten eine differenzierte Wertschätzung und Systematisierung. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler reduzierte Sprache (Textfragmente) oder unverständliche Sprache (absurdes Theater) verwenden, können sie doch auf der Bühne erfolgreich kommunizieren. Kurtz (2001) und Huber (2003) betonen die Wichtigkeit einer veränderten Sicht auf die Lernersprache als Voraussetzung und Ergebnis des Theaterspiels. Kurtz betrachtet seine Schülerinnen und Schüler vor allem als *successful communicators* (Kurtz 2001:125), während Huber in dieselbe Richtung denkt und dafür plädiert, das "ewige Handicap des Fremdsprachlers" (Huber 2003:328) – sein Ringen um den angemessenen sprachlichen Ausdruck – auf dem Theater in einen Vorteil umzuwandeln. Beide plädieren dafür, die Lernersprache nicht als defizitäre Sprache anzusehen, sondern als poetische Sprache.

Huber kritisiert das didaktische Nützlichkeitsdenken in Bezug auf die Verwendung von Spielen und das Fehlen von "sinnloser" Sprache.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht herrscht insgesamt eine enge Auffassung von Kommunikation vor. Sprache wird auf die verbale Aussage reduziert und Kommunikation auf ein Austauschen von Bedeutungseinheiten [...]. Dass Kommunikation ein kooperativer, von Interaktions- und Kontextvariablen beeinflusster Prozess ist, der die Bedeutungsaushandlung erst in Gang setzt, ging nur selten in die didaktischen Rezeptsammlungen ein (Huber 2003:58).

Einer der herausragendsten strukturellen und inhaltlichen Unterschiede zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Darstellenden Spiel sei die Haltung zur Sprache,

---

Weisen von Körperlichkeit nicht berücksichtigt werden" (a. a. O.:94).

insbesondere zu fehlerhafter Sprache.

Ein Fehler öffnet nicht nur ein Fenster auf die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse und macht sie dadurch der bewussten Bearbeitung zugänglich, er kann auch sprachlich durchaus Sinn machen, vorausgesetzt man dreht und wendet ihn ein wenig – wie ein Stück aus einem Puzzle, das verkehrt herum liegt oder an der falschen Stelle –, statt ihn nur rot zu markieren (Huber 2003:90).

Während im Fremdsprachenunterricht die Schülerinnen und Schüler traditionell letztendlich auf fehlerfreies und korrektes Sprechen getrimmt werden, ist unverständliche, von der Norm abweichende oder gar entstellte Sprache ein Stilmittel auf dem Theater, z. B. um Figuren zu charakterisieren. Zugespitzt kann man sagen: Was im Fremdsprachenunterricht verboten ist, ist im Darstellenden Spiel nicht nur erlaubt, sondern eine wesentliche Quelle von Inspiration – das Spiel mit der widersprüchlichen Sprache und den auch in der Muttersprache nie perfekten Sprechern.<sup>41</sup>

Auch Bergfelder-Boos/Meldes/Mays Gedanken gehen in diese Richtung, wenn sie die Nähe des Fremdsprachlers zur Sprache des Absurden Theaters beschreiben. Aus dieser Sichtweise ergeben sich die Einladung und die Möglichkeit zum Spiel mit der Sprache, das Entdecken von sprachlichem Klang und Eigenheiten jenseits ihrer Funktion, etwas zu bezeichnen oder Informationen zu übermitteln. Dieses widersprüchliche Erleben von Sprache, wie sie im Theater des Absurden augenfällig wird, müsse besonders den Fremdsprachenlernenden Freude bereiten, da ihre unentwegte mühsame Suche nach der Bedeutung von sprachlichen Zeichen (durch die das Sprachenlernen jenseits des Kleinkindalters in der Regel gekennzeichnet ist) wenigstens für den Augenblick des Theaterspiels spielerisch aufgehoben wird und die Unmöglichkeit, sich mit Sprache adäquat auszudrücken, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Es lasse sich feststellen, dass das Theater des Absurden mit seiner Herausstellung der Absurdität, Unzuverlässigkeit und Fehlerhaftigkeit von Sprache besonders den Sprachenlernenden eine Art psychologische Befriedigung verschafft, da sie ja gerade mit diesen im Sprachunterricht als unvollkommen angesehenen Zeichen täglich kämpfen (Bergfelder-Boos/Melde/Mey 1993b:4ff.). Die Schülerinnen und Schüler können mit unvollkommenem Sprachvermögen ein vollkommenes Theaterprodukt erstellen. Was könnte mehr motivieren?

Ebenfalls zu überprüfen ist die Beobachtung von Huber (2003), dass das sprachliche Wachstum der Lernenden auch als persönliches Wachstum aufzufassen sei und dass Lernende beim Theaterspielen in einer Fremdsprache eine andere Persönlichkeit annehmen können, die

---

<sup>41</sup> Diese theoretische Annahme birgt allerdings einige unterrichtspraktische Probleme. Natürlich möchte keine Lehrkraft, dass sich falsche sprachliche Muster einschleifen. Was also tun, wenn sie zur Figur gehören?

von den Hemmungen, die der Muttersprache zuweilen anhaften, befreit. Das kann in Hubers (2003:437) Beobachtung zu selbstsichererem Auftreten führen und zu einem erhöhten Mut, auch sprachliche Risiken zu wagen.

Ebenfalls deutlich wird, dass im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel der Kommunikationsbegriff erweitert werden muss: von verbaler Sprache auf nonverbale Sprache, die Funktion von intentionalem Sprechen und der Realisation einer Sprechabsicht auf nichtintentionales Sprechen ohne erkennbare Absicht, Form und Inhalt der Verbalsprache von lautlich und inhaltlich verständlichen Einheiten auf lautlich und inhaltlich nicht immer eindeutig verständliche Fragmente sowie auf Kunst- und Nonsense-Sprachen. Daraus ergibt sich zumindest für die Bühnensprache eine Umdeutung von "falsch" und "richtig" bzw. "angemessen" und "unangemessen". Im bilingualen Unterricht kommt es nun darauf an, nicht nur die Sprache, sondern auch das theatrale Lernen systematisch zu entwickeln.

Die den fremdsprachendidaktisch-theaterpädagogischen Konzepten entnommenen Anregungen deuten bereits an, dass sich bei einem Fremdsprachenunterricht unter Einbezug szenischen Spiels die Palette der zu erwerbenden Kompetenzen erweitern würde. Dieser Gedanke soll nun konsequent in den nächsten Kapiteln verfolgt werden, in denen es um die Ausarbeitung spezifischer, im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zu erwerbender Kompetenzen geht.

### Planung und Durchführung von Unterricht mit einem Schwerpunkt auf dem szenischen Spiel

Eng mit der Orientierung an der Kunstform Theater oder am pädagogischen Prozess verbunden ist die Entscheidung über ein eher prozess- oder produktionsorientiertes Vorgehen. Die Mehrzahl der Konzepte spricht sich eindeutig für ein prozessorientiertes Vorgehen aus. Ihnen geht es eher um die vor allem fremdsprachigen und sozialen Kompetenzen, die im Prozess des Theaterspielens erworben werden können, und weniger um das Produkt in Form einer Aufführung. Gelegentlich spielen auch theatrale (z. B. Bollinger 1999), literarische (z. B. Bergfelder-Boos/Melde 1992) und methodische Kompetenzen (z. B. Schewe 1993) eine Rolle. Vor allem Huber (2003) deutet auf die Dialektik hin, die beide Vorgehensweisen verbindet, und auf den Umstand, dass sich die Schwerpunkte innerhalb des Projektverlaufs in der Regel ändern: Am Anfang dominierten prozessorientierte Aufgabenstellungen, während am Ende des Projekts die Produktionsorientierung die Überhand erhält. Huber nennt dann auch ihr Vorgehen ein 'produktiv-kreatives'.

Ich schließe mich der Ansicht von Huber an, dass man allein mit diesem Vorgehen Schülertheatergruppen gerecht wird. Sowohl ein über den ganzen Projektverlauf stark



prozesshaftes Vorgehen als auch ein ausschließlich produktionsorientiertes Vorgehen bergen große Gefahren. Im zweiten Fall ist die Lehrkraft versucht, in die Rolle des allmächtigen Regisseurs zu schlüpfen und stärker noch als in jedem lehrerzentrierten Unterricht die Schülerinnen und Schüler wie Statisten oder ausführende Organe zu behandeln. Im ersten Fall besteht die Gefahr darin, dass der Unterricht beliebig wird und die Wahl der Übungen und Abläufe einer Orientierung entbehrt. Auf den Gesamtprozess bezogen, wird zu Beginn des Projekts das prozessorientierte Arbeiten überwiegen, während zum Ende und zur Vorstellung hin die Arbeit eher produktionsorientierte Züge annehmen wird.

Entweder schlagen die vorliegenden Konzepte einen bewährten Ablauf zur Durchführung von einzelnen Theaterprojekten oder Einzelstunden vor, oder es lassen sich aus den aufgeführten Beispielen Rückschlüsse auf das empfohlene Vorgehen ziehen.

Die Autoren des Europäischen Kooperationsprojekts (2003:24) empfehlen ein Vorgehen in fünf Modulen:

- Bildung der Spielgruppe
- Aufwärmübungen/Körpertraining (vgl. Jurké 1992 ausführlich zum Körpertraining, außerdem Semior 1997 zur Formung einer *bonded group*)
- Themensuche und Wahl der Inszenierungsform<sup>42</sup>
- Improvisationen
- Arbeiten an der konzeptionellen Ausgestaltung.

Huber (2003:336f.) geht ebenfalls von fünf Schritten aus:

- Einstimmung
- das Stück wird "angezettelt"
- definitive Ausarbeitung
- Aufführung oder Studioaufnahme
- Ausklang,

während Schewe (1993) von zwei Phasen spricht: Phase A zum Aufschließen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die neue Arbeitsweise und füreinander und Phase B zum Handeln in der Fiktion in einem stimmigen Handlungskontext. Schewe plädiert für einen

---

<sup>42</sup> Mit Inszenierungsformen werden im Rahmen dieser Publikation bezeichnet: Sprech- und Sprachspiele, Rollenspiel, Dramatisieren eines Textes/Bearbeitung einer Textvorlage, Improvisationen, Simulationen, Szenario und prozessorientiertes Spiel, denen allen eine Definition beigegeben ist (Europäisches Kooperationsprojekt 2003:27).

genau geplanten Übungsaufbau, um die Schülerinnen und Schüler erfolgreich dramapädagogisch handeln zu lassen. Bollinger (1999) und Bergfelder-Boos/Berger/Stolle (2004) betonen die Rolle elementarer Übungen zu Beginn des Arbeitsprozesses. Costa/Mariani schlagen eine Abfolge in zehn Phasen vor, die ihrem naturwissenschaftlichen Theaterspiel entspricht (Costa/Mariani 2007:303; vgl. S. 47f. dieser Arbeit).

Diese Vorgehensweisen ähneln sich untereinander mehr, als dass sie sich unterscheiden, denn sie versuchen, zwei Defizite zu Beginn der Theaterarbeit zu beheben: Zum einen muss sich erst eine spielfähige Gruppe herausbilden, deren einzelne Mitglieder einander vertrauen, zum anderen müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die grundlegend neue und aus anderen Fächern kaum bekannte Arbeitsweise eingeführt werden. Den Übergang ins "normale Leben" nach dieser besonderen Herausforderung wollen viele Konzepte ebenfalls aktiv gestalten. Wichtig ist, dass der Unterricht einem geplanten Übungsaufbau folgt.

Diese Phasenabfolgen ähneln dem Konzept von Dörnyei/Murphey (2003), welches sich der Entwicklung von Gruppendynamik im fremdsprachigen Klassenzimmer widmet und dabei ausführlich die Schritte für Projektablaufe beschreibt. Flemings Monographie (2003), die hier ebenfalls hinzugezogen werden soll, bezieht sich auf die Anfänge von Theaterarbeit in Klassen und Gruppen. Ziel des nun folgenden Abschnitts ist es, die von den Fremdsprachenfachdidaktikern vorgeschlagenen Abläufe für theaterorientierten Unterricht ausführlicher zu begründen. Diese Abläufe sollen eine Grundlage für die Gestaltung von Projekten im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel bilden.

Dörnyei/Murphey (2003) betonen, dass sich in jeder Sprachlerngruppe, die eine längere Zeit zusammenarbeitet, Gruppenprozesse abspielen, unabhängig davon ob die Lehrkraft sie wahrnimmt oder nicht. Eine Gruppe kommt neu zusammen, entwickelt sich und löst sich wieder auf. Diese Prozesse treffen in besonderem Maße auf eine Gruppe zu, die sich anschickt, eine fremdsprachige dramatische Vorlage zur Aufführung zu bringen, denn Theaterspielen ist eine Gruppen- und keine Einzelaktivität:

There are occasions when individual exercises might be set as a preliminary task but it is not possible to teach drama on this basis because it is essentially a social, group activity (Fleming 2003:77).

Fleming betont im Zusammenhang mit theaterspielenden Lerngruppen, dass die Qualität der Gruppenarbeit von Beginn an die Qualität der dramatischen Arbeit beeinflusst:

It is important to recognise, however, that the way group work is initiated is a key to its success and that one of the aims should be for pupils to acquire the ability to structure their drama in groups ( Fleming 2003:78).

Dörnyei/Murphey plädieren dafür, die einzelnen Phasen bei der Entwicklung einer spielfähigen Lerngruppe aktiv zu gestalten, und bemängeln, dass die Fremdsprachenforschung

diesem Thema zu wenig Aufmerksamkeit schenkt:

And although now both of us are convinced that group dynamics is probably one of the most – if not *the* most – useful subdisciplines in the social sciences for language teachers, it is still virtually unknown in second language (L2) research (Dörnyei/Murphey 2003:1; Hervorh. i. O.).

Die beiden arbeiten vier Phasen heraus, die jede Lerngruppe auf dem Weg zu einer arbeits- und spielfähigen Gruppe mehr oder weniger intensiv durchschreitet und bezeichnen sie mit

- *group formation*
- *transition*
- *performing*
- *dissolution* (a. a. O.:50).

Diese vier Phasen von Dörnyei/Murphey sollen hier stellvertretend für zahlreiche Phaseneinteilungen näher erläutert werden, da die Autoren als herausragendes Merkmal den Versuch unternehmen, auch den Fremdsprachenunterricht als eine Gruppenleistung zu sehen, die sich in Abhängigkeit der Entstehung einer Lerngruppe entwickelt. Ähnliche Prozesse sind bereits hinreichend aus theaterpädagogischen Zusammenhängen bekannt.

In jeder Phase hat die Gruppe bestimmte Aufgaben in Bezug auf ihre Struktur und die Qualität ihrer Zusammenarbeit zu lösen. Im ersten Abschnitt geht es darum, einander kennenzulernen und eine gemeinsame Zielorientierung sowie Normen und Regeln für die Zusammenarbeit auszuhandeln. Das Lernen von Namen ist in dieser Phase, die u. U. von Ängstlichkeit und Stress aufseiten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft geprägt ist, von großer Bedeutung. Es geht darum, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu entwickeln, in der einige oder alle Mitglieder völlig neu zusammenkommen: "Remarkably, students' names appear to be extremely important for triggering classroom identity construction, inclusion within the group and overall self-confidence" (Dörnyei/Murphey 2003:33). So besteht zum Beispiel ein beliebtes Spiel darin, seinem Sitznachbarn einige (je nach Klassenstufe in der Fremdsprache vorbereitete) Fragen zu stellen. Im Plenum stellt dann jeder Mitschüler bzw. jede Mitschülerin seinen/ihren Banknachbarn namentlich vor und nennt ein interessantes (und sympathisches!) Detail, welches er soeben erfahren hat. Hadfield (1992:21) hat bereits darauf hingewiesen, dass diese Aktivitäten oft sprachlich vermittelt sind. Darum lassen sich damit auch immer gleichzeitig sprachliche Ziele verfolgen (in unserem Beispiel etwa das Üben von Fragestellungen oder das Wiederholen von Wortschatz zum Ausdruck von Persönlichem), sodass keine zusätzliche Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt werden muss. Mehr Namens- und Kennenlernspiele sind zu finden in Maley/Duff (2005),

Bollinger (1999), Turecek (2000), Bergmann (1994), Hadfield (1992) und Klippel (1984).

Die zweite Phase bei der Entwicklung einer Gruppe (*transition*) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Gruppenmitglieder ihre divergierenden Ansichten und Gefühle in Einklang bringen müssen, bevor sie sich auf ein gemeinsames Arbeitsziel, gemeinsame Strukturen, Rhythmen und Abläufe einigen können. In dieser oft emotional unruhigen Phase profitieren alle Gruppenmitglieder davon, wenn bereits erste Rituale und Abläufe in die gemeinsame Arbeit integriert wurden.

Es empfiehlt sich, jede Probe mit einer Aufwärmphase (*warming-up*) zu beginnen. Die ersten Übungen sollten mit der ganzen Gruppe durchgeführt werden, bevor eine Arbeit in Kleingruppen oder Partnerarbeit erfolgt. Geeignete Gruppenübungen sind z. B. all jene Übungen, die eine Kreisform erfordern, wie das Weitergeben von Klatschbewegungen, Geräuschen oder Einzelwörtern. Daran schließt sich der Hauptarbeitsabschnitt an, in dem häufig in Form von Improvisationen auf die Inszenierung hingearbeitet wird.

Jede Sitzung endet mit dem Austausch von Feedback zu den Improvisationen. An dieser Stelle kann eine abschließende Gruppenübung die *cooling-down*-Phase einläuten und ebenfalls zur Stärkung der Gruppenzugehörigkeit beitragen. So können sich z. B. die Spielerinnen und Spieler in einem Kreis an den Händen fassen, während sich ein Spieler abwendet. Vom außenstehenden Spieler unbeobachtet "verknoten" sich die Spielerinnen und Spieler nun, indem sie unter Armen und Beinen hindurchkriechen oder übereinanderklettern. Die Hände dürfen auf keinen Fall losgelassen werden. Wenn der "Knoten" festgezurrut ist, dreht sich der abseitsstehende Spieler auf ein Kommando um und versucht, diesen Knoten wieder vorsichtig zu lösen. Während der ganzen Prozedur müssen sich die Spielerinnen und Spieler an den Händen halten. Weitere Übungen und Hinweise zur Arbeit mit Gruppen in den verschiedenen Phasen sind zu finden in Dörnyei/Murphey (2003) und in Hadfield (1992).

In der dritten Phase (*performing*) treten die emotionalen Konflikte in der Regel in den Hintergrund, und die Gruppe beginnt, gemeinsam auf ein Ergebnis hinzuarbeiten. Der in den Anfangsphasen etablierte Probenaufbau von *warming-up*, Improvisationen und *cooling-down* wird beibehalten. Bei den Improvisationen erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Darstellungsaufgabe, die sie in einer vorgegebenen Zeit in Partner- oder Gruppenarbeit umsetzen sollen. Wichtig ist auch die Bestimmung eines Beginns und eines Endpunktes der Improvisation. Ein Beispiel für eine Improvisationsaufgabe, die bereits auf den praktischen Teil im letzten Kapitel verweist, könnte sein: "Settle down with your partner in front of a TV. (... but you are not aware of her or him.) Suddenly the TV breaks down. How do you react?" Nachdem jede Gruppe ihre Improvisation vorgeführt hat, erhält sie Feedback von den

Mitschülerinnen und -schülern und von der Spielleitung. Vor allem muss geklärt werden, was die Zuschauerinnen und Zuschauer tatsächlich gesehen haben. Was war deutlich und glaubhaft? Was blieb unverständlich? Welche Veränderungsmöglichkeiten gibt es? In dieser Phase kann man sich bei der Auswahl von Übungen vor allem davon leiten lassen, wie sie helfen, die Darstellungsfähigkeiten der Laiendarsteller und -darstellerinnen in Bezug auf ihre Bewegungen im Raum, ihre Stimme und ihre Mimik und Gestik weiterzuentwickeln.

Die letzte Phase in einem Gruppenprojekt (*dissolution*) wird davon bestimmt, dass die gemeinsame Arbeit zum Ende kommt. Eventuell heißt es auch, voneinander oder von einzelnen Gruppenmitgliedern Abschied zu nehmen. Auch in dieser Phase sollten Rituale, Strukturen und geeignete Aktivitäten den Übergang für alle Gruppenmitglieder erleichtern. Auf alle Fälle sollte es Gelegenheit geben, die gemeinsame Zeit und insbesondere die gemeinsame Aufführung auszuwerten und einander Feedback zu geben. Hilfreich ist u. U., sich das in der gemeinsamen Zeit mit der Gruppe Gelernte in mündlicher oder schriftlicher Form zu vergegenwärtigen. Zum Beispiel könnte der Satz "What I have learnt ..." von jedem einzelnen Gruppenmitglied ergänzt werden, oder es werden Briefe für die nachfolgenden Theaterspieler verfasst. Alternativ ist es auch möglich, in einer der letzten Sitzungen Zettel zu verteilen, auf denen der Satzanfang steht: "Remember when ..." Alle Gruppenmitglieder sollen ihn mit einer lustigen oder denkwürdigen Anekdote oder Begebenheit aus dem Gruppenleben ergänzen. Eine nähere Beschreibung der genannten Aktivitäten und weitere Ideen für die Beendigung einer Gruppenerfahrung finden sich bei Hadfield (1992) und Dörnyei/Murphey (2003).

Aus den genannten Gründen kann geschlussfolgert werden, dass auch im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel am geeignetsten ein Projektaufbau in fünf Schritten ist mit den Elementen:

- Kennenlernen untereinander und verschiedener Techniken und Arbeitsweisen
- Themensuche
- Stückerarbeitung
- Aufführung
- Feedback und Abschied.

Natürlich laufen diese Phasen nicht immer mustergültig nacheinander ab. Es gibt auch häufig Phasen des Nebeneinanders; so z. B. wenn nach einem Thema gesucht wird, während weiter am Kennenlernen und an den Theatertechniken gearbeitet wird.

Was die einzelnen Stunden oder Sitzungen betrifft, so gibt es auch hier Vorschläge zu einem

routinierten Ablauf. Häufig beginnen Theatersitzungen mit spielerischen oder entspannenden Übungen, um die Spielerinnen und Spieler auf die neue Arbeitsweise einzustimmen und eine Ablösung von den vorangegangenen Sorgen zu beschleunigen. Die Hauptarbeit findet danach in Form von Improvisationen statt. Dann erfolgen Gruppenpräsentationen mit anschließendem Feedback. Den Abschluss kann ein fröhliches gemeinsames Spiel bilden.

Die Auseinandersetzung mit den fremdsprachendidaktischen Konzepten, die einen Schwerpunkt auf Formen des Theaterspiels legen, führte zu folgenden Anregungen und Schlussfolgerungen in Bezug auf den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel:

- Die fremdsprachendidaktischen Ansätze zur Integration von szenischem Spiel und Drama bieten vielfältige Anregungen für die Konzeptionierung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel.
- Der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel verlangt veränderte Lehrer- und Schülerrollen sowie ein Bewusstsein für Rolle und Entwicklung einer spielfähigen Gruppe, eines Ensembles.
- Der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel verlangt aufgrund der theaterpädagogischen Komponenten nach einer Arbeit im sorgfältig geplanten Projekt. Zusätzlich erfordern die geringen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit theaterpädagogischen Arbeitsweisen eine strukturierte Vorgehensweise, die in allen theaterpädagogischen Abläufen mehr oder weniger deutlich vorscheint.
- Lehrerinnen und Lehrer, die Darstellendes Spiel bilingual unterrichten wollen, müssen sowohl über sprachpraktische und sprachdidaktische als auch über theaterpraktische und theaterpädagogische bzw. -didaktische Kenntnisse verfügen.
- Der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel verlangt nach einer begründeten Haltung zur Verwendung aller theatralen Mittel inklusive der Sprache.
- Der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel erfordert einen breiten Zugriff auf unterschiedliche Texte und ein Instrumentarium zur Erstellung eigener Texte.

## **5.2 Elemente für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel Englisch**

Die Besonderheiten des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel lassen sich in Hinblick auf folgende Dimensionen beschreiben: die spezifische Rolle und Funktion der Sprache, die besondere Chance zur Gestaltung von mehrsprachigen Lernumgebungen, die besondere Qualität interkulturellen Lernens sowie der sich daraus ergebende spezifische



Kompetenzerwerb (siehe Abb. 20). Im Folgenden sollen diese vier Besonderheiten, die das Potenzial bilingualen Sachfachunterrichts Darstellendes Spiel im Kern ausmachen, in je einem separaten Abschnitt auf der Grundlage der vorangegangenen Untersuchungsergebnisse erläutert werden.

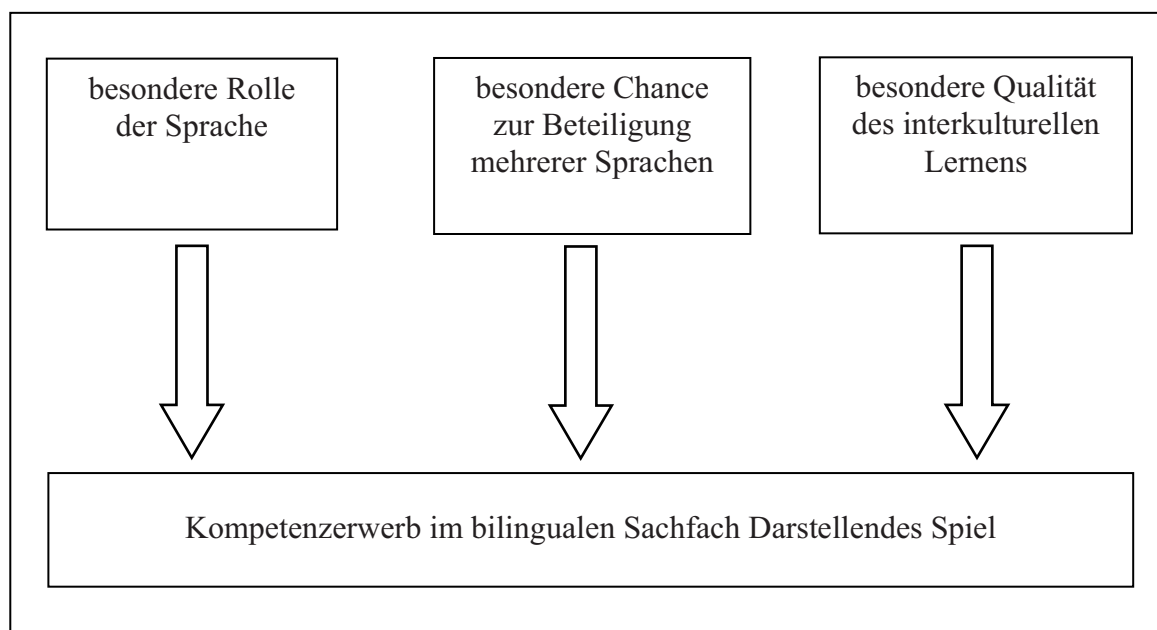


Abb. 22: Elemente für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel

#### 5.2.1 Die besondere Rolle und Funktion der Sprache

In diesem Abschnitt geht es um die besondere Rolle und Funktion der Sprache im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel. Voraussetzung für die hier diskutierten Überlegungen sind die in Kapitel 2.2 analysierte besondere Verwendungsform von Sprache als theatrales Zeichensystem auf dem Theater sowie die in Kapitel 4.4.3:179ff. diskutierten Besonderheiten verbaler Sprache in den beiden anderen künstlerischen bilingualen Fächern Kunst und Musik. Zunächst sollen die Rolle und Funktion verbaler Sprache im Englischunterricht und im Unterricht Darstellendes Spiel verglichen und damit Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dabei wird die besondere Rolle und Funktion von Sprache beim Darstellenden Spiel (wie in den Fächern Kunst und Musik) darin gesehen, dass sie über die herkömmlichen Domänen als Unterrichtssprache und als Medium zur Erarbeitung und Vermittlung von Wissen hinausgeht. Sie besitzt in diesen Fächern vor allem auch eine ästhetische Funktion. Beim aktiven Theaterspielen kommt das Erleben von Sprache als "ganzkörperliches, bewegtes Geschehen" (Senatsverwaltung Berlin 2005a:15) hinzu.

Aus dem Vergleich des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel mit anderen traditionellen bilingualen Unterrichtsfächern lässt sich nun die besondere Rolle und Funktion von Sprache

im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel beschreiben. Im Anschluss daran wird ein Modell entworfen, das die spezifischen Verwendungsweisen von Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel abbilden kann und damit auf die wichtigste Besonderheit des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel verweist.

Die gemeinsame Schnittmenge des Englischunterrichts und des Unterrichts im Darstellenden Spiel ist die Sprache. Vereinfacht dargestellt, gestaltet sich die sprachliche Schwerpunktsetzung im Fach Englisch gegenüber dem Unterricht im Fach Darstellendes Spiel so:

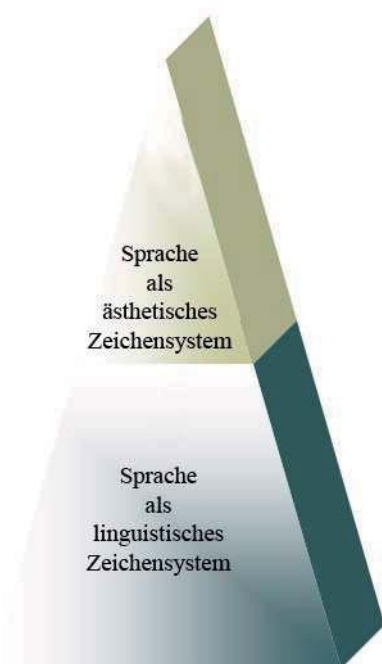


Abb. 23: Rolle und Funktion von Sprache im Englischunterricht



Abb. 24: Rolle und Funktion von Sprache im Unterricht Darstellendes Spiel

Im Mittelpunkt des Englischunterrichts steht die Sprache vor allem als linguistisches Zeichensystem und in ihrer Funktion der Sammlung, Verarbeitung und Weitergabe von Informationen, also mit ihren Makrofunktionen DESCRIBE, EXPLAIN und EVALUATE (Zydati 2007c:451). Die ästhetische Funktion der Sprache spielt im Vergleich zum Unterricht Darstellendes Spiel hier nur eine geringe Rolle. Der Umstand, dass sprachliche Äußerungen in der Regel durch parasprachliche und kinesische Zeichen begleitet werden, wird kaum thematisiert. Sprache fungiert im Englischunterricht als Unterrichtsmedium und Thema bzw. Gegenstand.

Sprache im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel ist hingegen vor allem ein theatrales Zeichensystem. Damit rückt ihre besondere Fähigkeit in den Mittelpunkt, Zeichen aller Zeichen aller kulturellen Systeme sein zu können und im Wesentlichen beliebig mit anderen Zeichensystemen austauschbar zu sein (sthetische Funktion der Sprache). Sprache kann auch zum Unterrichtsgegenstand werden, aber in einem viel weiter als nur auf die linguistische Zeichenebene beschränkten Sinn: z. B. als klangliches Gebilde. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist, dass Sprache auf dem Theater (wie alle anderen Zeichen) ihrer unmittelbaren Gebrauchsfunktion enthoben ist; d. h. Wörter müssen auf dem Theater nicht unbedingt etwas Konkretes bedeuten, Sätze müssen nicht kohärente Informationen effektiv übermitteln.

Daneben wird Sprache im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel dazu genutzt, um den Unterricht zu organisieren und sich über Abläufe und Inhalte auszutauschen sowie Wissen

über unterrichtsrelevante Inhalte und Themen z. B. zu sammeln, zu ordnen, zu präsentieren und zu diskutieren. Die Schulung der Diskursfunktionen ist im Unterricht Darstellendes Spiel ebenfalls von Bedeutung. Englisch fungiert hier ebenfalls als Unterrichtsmedium.

In Bezug auf die Rolle der Sprache im bilingualen Unterricht nimmt Darstellendes Spiel nicht nur im Vergleich mit dem Unterrichtsfach Englisch, sondern auch im Vergleich mit den anderen bilingualen Sachfächern in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Während in den traditionellen Sachfächern

- verbale Sprache in Form von mündlichen und schriftlichen Texten dominiert (Texte als Basisbausteine kommunikativer Sprachverwendung)
- Fachwissen schwerpunktmäßig über die Arbeit mit kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten (Diagrammen, Tabellen, Schaubildern usw.) aufgebaut wird (vgl. Zydati 2004:97) und
- die Sprache in der Regel Verständigungsmittel und nicht Unterrichtsgegenstand ist, ist im Unterricht Darstellendes Spiel
- verbale Sprache nur einer in einer Reihe von Bedeutungsträgern (wie Spieler, Raum, Bewegung, Bühne, Licht, Ton, Requisit und Kostüm)
- Fachwissen überwiegend nicht über die Rezeption von Texten, sondern über das eigene Spielhandeln aufzubauen
- die Sprache gleichzeitig Verständigungsmittel, komplexer Unterrichtsgegenstand und theatrales Zeichensystem (siehe Abb. 25).

Hallet hebt hervor, dass es sich beim Wissen, wie es im Rahmen der Institution Schule in den Gesellschaften westlicher Prägung vermittelt wird, um wissenschaftlich gesichertes Wissen handelt. Der Bildungsprozess beruht also maßgeblich auf der zunehmenden Verankerung wissenschaftlicher Begrifflichkeiten und Erklärungsmodelle im alltagsweltlichen Denken der Lernenden (vgl. Hallet 2006:47). Diese wiederum sind an eine ganz bestimmte Art der Sprache gebunden. Diese Grundgedanken führen im Rahmen des bilingualen Unterrichts in jüngster Zeit dazu, eine Spezifik dieses Unterrichts verstärkt in der Ausprägung eben jener fachrelevanten funktionalen Sprachkompetenz zu sehen, die den Schülerinnen und Schülern zunehmend ermöglicht, die sie umgebenden Gegenstände aus Natur und Gesellschaft fachlich zunehmend angemessen zu beschreiben. Wenngleich diese fachlichen Prozesse der Wissenskonstruktion im Unterricht Darstellendes Spiel zu beobachten sind, so spielen sie doch aufgrund der besonderen Verfasstheit dieses Faches bei weitem nicht die Rolle, die sie

in anderen Fächern spielen.

Trotz der eben genannten Modifizierungen in Bezug auf die Funktionen der Sprache im Unterricht Darstellendes Spiel besitzt die Sprache eine wichtige Aufgabe bei der Vermittlung von Fachwissen und der Entwicklung von Kompetenzen: Die Bedeutung der Lautsprache nimmt im Verlauf des Theaterprojekts zu (sofern es sich um Sprechtheater handelt). Zu Projektbeginn dominieren rezeptive Aufgabenstellungen, bei denen die Bedeutungsaushandlung in der Regel durch Mimik und Gestik unterstützt werden kann. Die in der Anfangsphase durchgeführten Übungen dienen dem Kennenlernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und dem Ausprobieren der eigenen darstellerischen Möglichkeiten. Viele der Übungen sind nonverbal, um die Konzentration zunächst auf den für die Bühne so wichtigen körperlich-mimischen Ausdruck zu lenken. Im weiteren Verlauf nehmen die Sprachhandlungen an Komplexität zu.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Diskursfunktionen zwar eine wichtige, aber bei weitem nicht die zentrale Stellung im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel einnehmen. Deshalb muss an dieser Stelle formuliert werden, dass die Schulung in den Diskursfunktionen für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel nur als ein Kompetenzbereich neben anderen angesehen werden kann und nicht im Mittelpunkt des Modells steht, wie von Zydatiś für alle bilingualen Fächer vorgeschlagen (Zydatiś 2007c:56; vgl. dazu Kap. 4.4.3).

	Unterrichtssprache als Medium	Sprache als Gegenstand des Unterrichts	Sprache als ästhetisches System
Bezieht sich auf	Sprache als ein Zeichensystem mit linguistischen, paralinguistischen und kinesischen Anteilen	Sprache als linguistisches Zeichensystem, das auf bestimmten Regeln beruht und das von normativen Setzungen ausgeht, sowie auf Sprache als Körperfunktion, die trainiert und ausgebildet werden muss	Sprache als ästhetisches Zeichensystem, das auf keinerlei normativen Setzungen beruht
Ziel ist	das Training der Sprache in authentischen Unterrichtssituationen	das Training sprachlicher Mittel zur Realisierung von Diskursfunktionen und das Training der Stimme und des Ausdrucks	mit Sprache als theatralem Zeichensystem und in seiner klanglichen und lautlichen Gestalt sowie seiner Ersetzbarkeit im geschützten und von Verwertungszwängen freien Raum des Theaters zu experimentieren und so den Prozess der Konstruktion aller uns umgebenden Zeichen zu erfahren

Abb. 25: Formen der Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel



Aus der in Tabelle (Abb. 25) ausgeführten Dreiteilung ergeben sich vielfältige Formen der Arbeit an und mit Sprache, die weit über das im herkömmlichen Sprachunterricht und im herkömmlichen Unterricht Darstellendes Spiel Mögliche hinausgehen. Der Unterricht kann sowohl die eine als auch die andere Funktion von Sprache im Unterricht in den Mittelpunkt stellen.

Der Mehrwert im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel liegt demnach vor allem in der potenzierten Arbeit an und mit Sprache, und zwar in ihrer Form als Unterrichtssprache, als Unterrichtsgegenstand und als künstlerisches Zeichen, welches auf die Sprache als Zeichen in der natürlichen Umwelt zurückgreifen kann, ohne ihre dortige Rolle zu benutzen. Das Merkmal der Handlungsorientierung beschränkt sich in einem derartigen Unterricht demnach nicht nur auf die Herstellung von sprachlichen Produkten mittels linguistischer Zeichen. Es geht vielmehr um die Herstellung eines künstlerischen Produkts mittels theatraler Zeichen. Das hat zur Folge, dass die Funktion von Sprache in den spielpraktischen Phasen des Unterrichts vom Mittel zur Informationsübertragung erweitert wird auf die Funktion von Sprache als Teil des theatralen Zeichensystems, mit dem die Schülerinnen und Schüler spielerisch und ohne Zwang zur Anpassung an sprachliche Normen umgehen können. Denn wird der Unterricht im Darstellenden Spiel bilingual ausgerichtet, so führt das zu einer Aufwertung der sachfachlichen Ziele, die für das Fach Darstellendes Spiel in einer Entwicklung theaterästhetischer Handlungskompetenz bestehen. Das heißt, es geht im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel nicht vorrangig um den gedanklich und sprachlich vermittelten Austausch über vorhandene Kunstwerke, sondern um die Erschaffung neuer Bühnenprodukte sowie die anschließende Auseinandersetzung darüber. Das Lernen aus der Erfahrung mit der Rezeption von Kunstwerken wird erweitert um ein Lernen bei der Produktion von Kunstwerken.

Im Unterschied zu theoretischer Erkenntnis ermöglicht Spiel Erkennen als *teilhabende Erfahrung*. Verfahren des Spiels, wie Imitieren, Simulieren, Vergleichen, Vertauschen, Unterscheiden, Träumen, Phantasieren, Imaginieren, Trennen, Zusammenfügen, Verwerfen, Hereinholen ermöglichen Erfahrung (Baumbach 1991:77f.; Hervorh. i. O.).

Die fehlende Gebundenheit an verbale Sprache bzw. an eine konkrete Sprache führt zu Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung mehrsprachiger Lernumgebungen mittels bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel. Diese Überlegungen stellen ein weiteres besonderes Potenzial dieses Unterrichts dar und sollen im nächsten Abschnitt entfaltet werden.

### 5.2.2 Die Chance zur Beteiligung mehrerer Sprachen

Die Forderung nach Mehrsprachigkeit<sup>43</sup> in Unterricht und Ausbildung wird aus mindestens drei Quellen gespeist. Zum einen geht es um die Förderung des Lernens von Sprachen in einer von starken Globalisierungstendenzen geprägten Welt. Die Beherrschung von Fremdsprachen, und in diesem Zusammenhang besonders des Englischen, wird als unabdingbar für eine zukunftsweisende berufliche Entwicklung der jungen Generation angesehen. Die zweite Quelle besteht in der Herausforderung, die die Europäische Gemeinschaft und das Zusammenwachsen der europäischen Staaten nicht nur in wirtschaftlicher, sondern auch in kulturell-sozialer Hinsicht besitzt. Hier liegt der Fokus vor allem auf der Ermunterung der europäischen Bevölkerung zum sprach- und kulturelhaltenden und -pflegenden Lernen diverser europäischer Sprachen – neben den Sprachen, die eine länderübergreifende Verständigung ermöglichen. Die dritte Quelle zur Förderung von Mehrsprachigkeit ist eigentlich erst ein Quellchen, sollte aber trotzdem keinesfalls weiter so übersehen werden, wie es derzeit in unserer Schullandschaft noch der Fall ist: die Migrantensprachen, jene Sprachen, die die Kinder, die unsere Schulen besuchen, zu Hause lernen und sprechen. Dabei handelt es sich oft weder um eine vom Schulsystem geförderte und hofierte Sprache mit hohem Prestige (wie z. B. Englisch) noch um eine europäische Sprache. Für die ersten beiden Quellen wird der bilinguale Unterricht als wirksames, unterstützendes Mittel angesehen. In Bezug auf den Umgang mit Migrantensprachen fehlt es jedoch noch an wirksamen Konzepten. Der bilinguale Sachfachunterricht Darstellendes Spiel könnte m. E. so ein Konzept enthalten, das auch den Sprachen der Migranten eine Entfaltungsmöglichkeit in unserem Schulsystem bietet (vgl. dazu auch Wardetzky/Weigel 2008, die Grundschülern ermöglichen, in ihrer Muttersprache Geschichten zu erzählen).

Somit stehen unsere Schulen in Bezug auf die Förderung von Sprachen vor zwei Aufgaben: Sie müssen mehr Fremdsprachen anbieten, und sie müssen sie früher anbieten sowie nach Maßnahmen suchen, in denen die Schülerinnen und Schüler alle einmal erlernten Sprachen nach Beendigung eines mehrjährigen schulischen Sprachkurses verwenden, situationsangemessen ausbauen und verfügbar halten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, entsprechende Unterrichtsmodelle zu entwickeln, zu denen der bilinguale Unterricht in den verschiedenen Sachfächern gehört. Der Umstand, dass für immer mehr Schülerinnen und

---

<sup>43</sup> Der Begriff 'Mehrsprachigkeit' bezieht sich hier in dieser Arbeit auf die allgemeine Bedeutung von Mehrsprachigkeit als das Vorhandensein mehrerer Sprachen entweder als Schulfremdsprachen, als Muttersprachen oder als Umgebungssprachen, also als gesellschaftliche Realität und als bildungspolitisches Ziel. Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, diesen in der Wissenschaft vielfältig genutzten und breit diskutierten Begriff zu definieren und dessen Bedeutungsschichten aufzuarbeiten.

Schüler Deutsch nicht die Muttersprache ist und Englisch oder Französisch auch nicht die erste Fremdsprache, führt zu der berechtigten Forderung nach gerechterer Anerkennung der sprachlichen Leistungen mehrsprachig aufwachsender Kinder (z. B. bei Wardetzky/Weigel 2008) und deren angemessenerer schulischer Betreuung in unserem immer noch an der monolingualen Fächerschule orientierten Schulsystem. Diese Forderung stellt sich umso dringlicher, als mittlerweile Konsens darüber besteht, dass die sprachlichen Ausgangsbedingungen über den Erfolg oder Misserfolg im gesamten Schulleben entscheiden. Das Fach Darstellendes Spiel bietet ideale Bedingungen zu einer Fortführung der bereits erlernten Fremdsprachen nach Beendigung des schulischen Fremdsprachenlehrgangs, und sein spezifisches Verhältnis zu Sprachen lässt es als ein Fach geeignet erscheinen, das sich der gleichzeitigen oder sukzessiven Förderung und Pflege mehrerer nichtschulischer Sprachen widmet. Die im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zu beobachtende besondere Rolle der Sprache als ästhetisches Zeichensystem gestattet es, über die Ausgestaltung des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel in Form eines mehrere Sprachen beteiligenden Unterrichts nachzudenken (vgl. auch Hornung 2002 zur Wahl von Sprachen im Rahmen einer plurilingualen Schreibdidaktik). Die Voraussetzungen dafür bestehen darin, dass Sprache auf der Bühne nicht mehr möglichst effektiv Bedeutung übertragen muss; darin, dass die sprachlichen Zeichen durch nichtsprachliche Zeichen beliebig begleitet oder ersetzt werden können; und darin, dass es sprachübergreifend verständliche kinesische und proxemische Zeichen zum Ausdruck bestimmter menschlicher Gefühle gibt. Es unterscheiden sich hingegen oft die Regeln der Verwendung bestimmter Gesten. Hier könnte sich eine reiche Quelle interkulturellen Lernens und interkultureller Verständigung auftun.

Daher lohnt es sich, nach Modellen zu suchen, die die Einbeziehung mehrerer Fremdsprachen, der Schulsprache Deutsch oder/und weiterer Muttersprachen in den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel gestatten.

Auf der Ebene der Unterrichtssprache hat so ein Unterricht allerdings zu entscheiden, wann welche der Sprachen zum Einsatz kommen soll. Ein in einer bilingualen Grundschule in Jerusalem praktizierter Ansatz besteht darin, den Kindern zu überlassen, in welcher Sprache sie im Unterricht interagieren. Die Unterrichtsinteraktion wird beschrieben als "eine Art bilinguales Ping-Pong, bei dem die Wörter wie Bälle durch die Klasse hüpfen" (Günther 2007). In einer anderen besonderen Form zweisprachigen bilingualen Unterrichts erfolgt der fremdsprachige Input vor allem durch das fremdsprachige Material. Die Unterrichtskommunikation selbst kann dann in der offiziellen Verkehrssprache erfolgen.

Ich favorisiere einen weiteren Ansatz, und zwar den, den beteiligten Sprachen über einen

bestimmten Zeitraum Domänen ihres Einsatzes zuzuschreiben. Um den Sprachen einen entsprechenden Raum zuweisen zu können, muss Klarheit über die Art und Weise der Sprachverwendung im Unterricht Darstellendes Spiel erlangt werden. Dieses Raster muss zwar hinreichend genau sein, darf aber auch nicht zu unübersichtlich werden, damit es im Unterricht noch als Orientierung für Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen taugt. Eine auch für den Unterricht praktikable Einteilung könnte nach Textsorten vorgenommen werden und würde die Unterrichtssprache in folgende Domänen unterteilen:

- Spiel- und Übungsanweisungen verstehen und ggf. selbst geben (kurz: Sprache der Anweisungen)
- über Darzustellendes und Dargestelltes sprechen (kurz: Metasprache)
- auf der Bühne sprechen (kurz: Bühnensprache)
- Literatur rezipieren und darüber sprechen (kurz: Primärliteratur)
- Sekundärliteratur rezipieren und darüber sprechen (kurz: Sekundärliteratur)
- sich während des Unterrichts (über Abläufe) verständigen (kurz: Unterrichtssprache).

Denkbar wären neben der *English-only*-Variante folgende Modelle: In den bilingualen Unterricht im Fach Darstellendes Spiel werden

- die Schulsprache in Verbindung mit der Fremdsprache Englisch einbezogen
- mehrere Schulfremdsprachen einbezogen
- alle in der Lerngruppe präsenten Sprachen einbezogen – unabhängig vom Zeitpunkt des Erwerbs und vom Grad der Beherrschung.

Nur die Beschränkung der einzelnen Sprachen auf bestimmte Bereiche ermöglicht es, auf der einen Seite die Unterrichtskommunikation sicherzustellen und auf der anderen Seite den einzelnen Sprachen regelmäßig und planmäßig Raum im Unterricht einzuräumen. Im Grunde genommen handelt es sich hier um ein organisiertes *code-switching*. Die Entscheidung für die Art und Weise der Einbeziehung der einzelnen Sprachen hängt von verschiedenen Variablen ab, u. a. von dem zugrunde liegenden bilingualen oder mehrsprachigen Modell, den in der Klasse vorhandenen Mutter- und/oder Fremdsprachen sowie den konkreten Unterrichtszielen und -inhalten (vgl. auch Butzkamm 2005a, b zum "Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit").

Ein Prinzip, dem zu folgen wäre, heißt, den beteiligten Sprachen ausgeglichenen Raum zu geben in den Domänen, in denen sie unter den konkreten Unterrichtsbedingungen und ausgerichtet an den anvisierten Zielen am effektivsten im Unterricht eingesetzt werden

können. Nach diesen Kriterien ist es möglich, die Sprachverteilung in einem mehrere Sprachen einbeziehenden Unterricht vorzunehmen. Als Signal schlage ich vor, dass die Lehrkraft die Aufgabenstellung in der Sprache formuliert, in der sie dann auch bearbeitet werden soll. Die folgende Tabelle dient als Beispiel für vor Projektbeginn zu fällende Entscheidungen.

Varianten von BUDS Textsorten	Darstellendes Spiel auf Englisch	Darstellendes Spiel auf Englisch und Deutsch	Darstellendes Spiel unter Einbezug verschiedener Sprachen (Schulfremdsprachen und Muttersprachen)
Anweisungen	Englisch	Englisch	Schulfremdsprache(n)
Metasprache	Englisch	Deutsch	Schulfremdsprache(n)/Deutsch
Bühnensprache	Englisch oder alle potenziellen Sprachen	Deutsch/Englisch oder alle potenziellen Sprachen	alle Sprachen, auch Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler oder Phantasiesprachen
Primärliteratur	Englisch	Englisch/Deutsch	Schulfremdsprachen(n)
Sekundärliteratur	Englisch	Deutsch/Englisch	Schulfremdsprache(n)
Unterrichtssprache	Englisch	Englisch	Schulfremdsprache(n)

Abb. 26: Sprachdomänen im mehrere Sprachen einbeziehenden bilingualen Unterricht  
Darstellendes Spiel

Der Vorschlag zur Einbeziehung von Englisch und Deutsch stellt eine mögliche Form bilingualen Unterrichts dar. Die Entwicklung einer zweisprachigen Fachsprachlichkeit ist in einem derartigen Unterricht gewährleistet. Vorteilhaft sind auch das mögliche kontrastive Vorgehen und die breitere Materialbasis. Ein fremdsprachig geführter Unterricht Darstellendes Spiel müsste dann die Behandlung deutschsprachiger Theaterthemen nicht vollständig aufgeben.

Wenn die Einbeziehung einer Fremdsprache möglich ist, so gilt dies auch für weitere

Schulfremdsprachen. Wichtig wäre allerdings eine Verteilung der Aufgabenbereiche unter den Sprachen, um die Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe zu gewährleisten. Denkbar ist auch eine im Verlauf des Schuljahres rotierende Aufgabenverteilung. Lediglich auf der Bühne soll und muss es keine Beschränkungen in der Sprache geben. Bedeutungen lassen sich auch durch andere theatrale Zeichen als durch die linguistischen Zeichen der fremden Sprache vermitteln.

Das Modell zur Einbeziehung weiterer Muttersprachen versucht dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Klassenzimmer in den heutigen Großstädten in einer wachsenden Anzahl von Gebieten bereits multilingual sind. Die Diskussion um die Rolle der Sprache im Unterricht muss auch diese Dimension in Zukunft einbeziehen. Wir besitzen nicht nur eine bildungspolitisch geförderte, sondern auch eine übernommene Mehrsprachigkeit. Zwischen den beiden besteht allerdings keine Deckungsgleichheit, was dazu führt, dass die diesbezüglichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern nicht wahrgenommen und im schlimmsten Fall dadurch sogar abgewertet werden (vgl. die Kritik an diesem Dilemma von Gogolin 2002). Keine Sprache richtig zu sprechen oder die Muttersprache nicht gewürdigt zu sehen kann fatale Folgen auf die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. dazu auch Wardetzky/Weigel 2008). Im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel bestünde die Möglichkeit, eben diese Fähigkeit der Beherrschung weiterer unterschiedlicher Sprachen durch Schülerinnen und Schüler als produktiven Bestandteil im fremdsprachig geführten Unterricht Darstellendes Spiel einzubringen. Im Sinne einer konsequenten Schülerorientierung mit Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung könnten diese Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Lerngruppe als Spezialisten für die betreffenden Sprachen fungieren. *Minilessons* für die Mitschüler oder *miniperformances* in den zusätzlich vorhandenen Sprachen erweitern das Erleben von Sprachenvielfalt für alle Schülerinnen und Schüler. Hier könnte auch die Idee vom "Lernen der Sprache des Herzens"<sup>44</sup> ihren Ausgangspunkt nehmen, denn die Schülerinnen haben in ihrer Lerngruppe die Möglichkeit, vielen Sprachen bewusst und unvoreingenommen zu begegnen. Das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel bietet einen gangbaren Weg weg von der monolingualen Fächerschule hin zu einer gleichberechtigteren Repräsentation der Sprachen unserer Schülerinnen und Schüler auf der Schulbühne. Auf der Bühne können alle gesellschaftlichen Machtverhältnisse – auch die sprachenpolitischen – für die Dauer der Vorstellung außer Kraft gesetzt werden. Damit

---

<sup>44</sup> Hier handelt es sich um den Vorschlag eines europäischen Schriftstellers, der anregte, im Rahmen der Sprachenförderung der EU jedes Kind eine Fremdsprache *und* die Sprache seines Herzens (die Sprache, zu der es sich besonders hingezogen fühlt) zu erlernen. Dieser Idee, obschon faszinierend, stünden aber zahlreiche



wird Theater seiner Funktion als "Schule der Demokratie" gerecht, denn "die in der Realität festgeschriebenen Rollen und Funktionen sind im Spiel um- und austauschbar" (Wardetzky 1991:8).

Als abschließender Ausblick lässt sich formulieren, dass das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel besondere Potenzen in Hinblick auf die Entwicklung und Förderung mehrerer Sprachen aufweist. Die Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel ist nur ein bedeutungstragendes Mittel unter vielen. Das Verständnis der Bühnenhandlung ist auch in einer Gruppe, die mehrere Sprachen spricht, immer noch durch die anderen bedeutungstragenden Zeichen gesichert. Außerdem bereichert die Fremdsprache die Palette der zur Verfügung stehenden theatralen Mittel. Von einer theaterästhetischen Warte aus gilt es sich zu fragen, ob eine mehrsprachige Unterrichtsführung in einer zunehmend von Migrationsbewegungen bestimmten globalisierten Welt nicht nur möglich, sondern sogar geboten ist – als einzig möglicher Ausdruck der Welt, wie sie sich uns heute darstellt. Die Welt ist aufgrund der neuen Medien und aufgrund der wirtschaftlichen und finanziellen Prozesse so miteinander verwoben, dass auch in der Tendenz nur noch mehrsprachiges Theater denkbar ist, um diesen tiefgreifenden Prozessen Ausdruck zu verleihen. Die gleichzeitige Propagierung und Förderung mehrerer Sprachen in einem Unterricht Darstellendes Spiel wäre dazu ein erster überfälliger Schritt.

Die vorangegangenen Beobachtungen führen zu der Vermutung, dass die zentrale Kompetenz im bilingualen Sachfach vor allem eine reflexive ist (in Anlehnung an Breidbach 2007). Dieser Unterricht scheint besonders in seiner Ausprägung als Unterricht unter Verwendung mehrerer Sprachen dazu geeignet, die Konstruiertheit aller uns umgebenden Zeichensysteme auszustellen und erfahrbar zu machen, allen voran die Konstruiertheit unserer Sprachen. Das Theater erlaubt die Umdeutung aller sprachlichen Zeichen – aus falsch kann richtig werden, aus unangemessen angemessen usw. Die Macht und die Chance von Sprache auf dem Theater besteht ja gerade darin, dass sie sich jeder Normierung entzieht. Wir sollten diese für unsere Zusammenhänge wichtigste Besonderheit fremdsprachigen Theaterspiels nicht negieren, indem wir dabei nur auf das Training korrekter Sprache fokussieren. Das Theater reagiert auf diese Einschränkung, indem es sich selber abschafft und zur bloßen Übung verkommt. Damit wird jedoch das unverwechselbare Potenzial fremdsprachigen Theaterspiels im wahrsten

Sinne des Wortes verspielt.

Vom Erzähler erwarten wir kein bühnenreifes, von den Schlacken des Alltagsidioms gereinigtes Sprechen. Die einzige Forderung, auf die nicht zu verzichten ist, ist die nach Verständlichkeit. Erzählen ist nicht Rezitation, nicht Deklamation. Es ist Versinnlichung eines Wortinventars aus der ganzen ungebremsten, spontanen Leidenschaft heraus, die durch Imagination erzeugt wird und Imagination erzeugt. Da kann sogar der Dialekt eine ungemeine Hilfe sein. Er kann befreiend, entlastend, ja beflügelnd wirken – so, als hätte die Zunge die auf ihr hockenden Polizisten verschluckt und könnte endlich frei und ungebremst den Gedankenbildern folgen (Wardetzky 2005:45).

Im Folgenden soll die Reflexivitäts- und Differenzschulung mittels Theaterspiels als die dem Theaterspielen eigene Form interkulturellen Lernens näher betrachtet werden.

### 5.2.3 Die besondere Qualität interkulturellen Lernens

Immer häufiger wird zum Erreichen der komplexen und anspruchsvollen interkulturellen Lernziele im Fremdsprachenunterricht und in der interkulturellen Pädagogik und Theaterarbeit allgemein auf Techniken und Verfahren verwiesen, die theater- und spielpädagogischen Arbeitsfeldern oder der Schauspielerausbildung entnommen wurden (vgl. z.B. Byram/Fleming 1998).

Im Rahmen interkultureller Pädagogik wird Theaterarbeit zum Beispiel dazu eingesetzt, den Beteiligten zu ermöglichen, Konflikte zu klären und tabuisierte Themen verfremdet darzustellen. Das Theaterspielen eignet sich nach Auernheimer (2003) auch dazu, bestehende Hierarchien infrage zu stellen und sie für die Zeit der Aufführung außer Kraft zu setzen. Einen besonderen Blick auf andere Kulturkreise ermögliche die Einbeziehung ihrer spezifischen Theaterformen (z. B. italienische Commedia dell'arte<sup>45</sup>, japanisches Kabuki<sup>46</sup>; Auernheimer 2003:160). Eine wichtige Rolle spiele dabei die Theaterarbeit nach Boal, dem es – beginnend mit den 1950er Jahren in Lateinamerika – darum gehe, mit seinem "Theater der Unterdrückten" ein Bewusstsein für bestehende gesellschaftliche Missstände zu schaffen und Veränderung zu erproben. Daraus haben sich Spielformen wie das Zeitungstheater, das Statuentheater, das Forumtheater und das unsichtbare Theater entwickelt (Auernheimer 2003:160f.).

Die Dimension interkultureller Bildung ist gegenwärtig auch Gegenstand theaterpädagogischer Überlegungen. Oft geht es dabei um Theater mit Migrantinnen und Migranten oder mit Darstellerinnen und Darstellern mit Migrationshintergrund, das sich durch

---

<sup>45</sup> Im 16. Jahrhundert entstandene italienische Stegreifkomödie, bei der nur der Grundriss der Handlung und einige Typen (Arlecchino, Pantalone, Colombina, Truffaldino und Capitano) feststehen (Graham 1999:138).

<sup>46</sup> Japanisches Theater, das auf volkstümliche Tänze zurückgeht und sich ab dem 17. Jahrhundert in Japan entwickelte (Graham 1999:59).

seinen Performanzcharakter<sup>47</sup> auszeichnet und fernab vom konventionellen Theaterbetrieb biographische Einblicke gewährt in Themen wie Heimat, Integration, Zugehörigkeit, Fremdheit oder Identität (Sting 2008:87). Sting beobachtet folgende Formen und Haltungen von Interkulturalität in interkulturellen Theaterprojekten: Exotismus, Internationalität, Transkulturalität und Hybridkulturalität. Die Reihenfolge bildet die zunehmende Komplexität ab. Hybridkulturalität beziehe sich auf das Mit- und Nebeneinander verschiedener Kulturtraditionen und deren Vermischung und erzeuge eine Bandbreite unterschiedlicher Spielformen jenseits der Polaritäten von Ich und Anderen. Internationalität setzt Sting mit dem beziehungslosen Nebeneinander verschiedener Theaterformen gleich. Beim Exotismus hingegen interessiere nur die Exotik des Fremden, und es entstehe nichts Neues (a. a. O.:89). Für Sting erscheint das Interkulturelle im theaterpädagogischen Bereich (hier von ihm definiert als Theaterarbeit mit Nichtprofis) auf inhaltlich-thematischer Ebene (Themen wie Fremdheit, Rassismus, Gewalt) oder

auf sozialer und formal-ästhetischer Ebene durch den Gruppenkontext und die spezifische Ausdrucksform, wenn die Spieler einer Gruppe unterschiedliche kulturelle Sprachen und ethnische Bezüge einbringen (a. a. O.:89f.).

Den besonderen Wert interkultureller Theaterarbeit sieht Sting darin, dass sie "über die Produktion von Bildern, Zeichen, Symbolen und Geschichten die Differenz zeigen, thematisieren, betonen und zuspitzen [kann], ohne vorschnell Wertungen zu treffen" (a. a. O.:91). Darüber hinaus enthalte der Theaterprozess ein Moment der Unterhaltung, was Sting resümieren lässt, dass eine Differenzerfahrung, die nicht von Angst und Xenophobie begleitet sei, ein positives Kulturerlebnis darstellt. Das Besondere des künstlerischen Arbeitens bestehe gerade darin, das vom Alltag Differente hervorzuheben und das Irritierende ins Zentrum von Inszenierungen zu stellen, um darüber in einen Dialog zu kommen (a. a. O.:92).

Im Kommunikationsraum Theater kann das Differente und Eigene gezeigt und ausgestellt werden. Theater vermittelt über das Zeigen von Differenz – das ist pädagogisch und politisch gleichermaßen bedeutend – individuelle Lernprozesse und öffentliche Kommunikation (Sting 2008:91).

---

<sup>47</sup> Mit der performativen Wende ist in Bezug auf das Theater eine Entgrenzung des Theaterverständnisses gemeint, welche in den 1960er Jahren ihren Anfang nahm und Theater mit folgenden Merkmalen hervorbringt: Ereignis statt Werk, Präsentation statt Repräsentation, Handeln statt Spielen, Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung, Zuschaueransprache statt vierte Wand und Illusion (Sting 2008:93). "Entlastet von der narrativen Komplexität und Geschlossenheit einer Dramenvorlage steht bei performativen Eigenproduktionen die Spielaktion im Mittelpunkt. Das bedeutet allerdings keine Beliebigkeit der Form, sondern erfordert ein Konzept, das Körperlichkeit und Ausdrucksfähigkeit der Spieler, Spielort, szenische Handlung, Spielweise und thematischen Bezug zusammen denkt. Ästhetisches Lernen zeigt sich dann nicht auf der Ebene dramatischer Rollenarbeit, sondern auf der Ebene der reflektierten (Selbst-)Darstellung unter Einbeziehung biographischen Materials und der bewussten Gestaltung performativer Spielformen" (Sting 2008:93).

So könne man Theaterpädagogik auch als "eine Schule des Sehens, des differenzierten, neuen und anderen Sehens" bezeichnen und Theaterspielen als "ein subjektives, soziales, thematisches und gestalterisches Bewusstwerden und öffentliches 'Sprechen'", also als Prozesse, die die Beteiligten anregen können, den Blick auf sich und die Welt zu verändern (a. a. O.:92).

In der Fremdsprachendidaktik gehören spiel- und theaterpädagogische Techniken und Verfahren seit der Hinwendung zum kommunikativen Unterricht zum Methodenrepertoire. Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht dienen traditionell vor allem der Vorwegnahme zukünftiger zielsprachlicher Kommunikationssituationen und der sprachlichen Einübung in diese. In der aktuellen Diskussion um geeignete Wege zur Förderung der interkulturellen Kompetenz wird auch in der Fremdsprachendidaktik häufig auf Rollenspiele, Simulationen, Theaterformen, Damentexte, dramatische Formen der Textarbeit und Dramapädagogik verwiesen.

Die Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung von Fremdem erfolgt im Fremdsprachenunterricht laut Caspari über eine Reihe von Teilzielen und -aktivitäten wie z. B. das Nachvollziehen, das Imaginieren, das Hineinversetzen, das Zeigen von Gefühlen, das Vergleichen, das Begründen, das Anwenden von Wissen und die Entwicklung von Empathie. Rollenspiele und Theaterformen hält Caspari zum Erreichen dieser Teilziele für besonders geeignet (Caspari 2000:84).

Die Bedeutung dramatischer Formen der Textarbeit und von Damentexten im Kontext eines auf interkulturelle Handlungsfähigkeit ausgerichteten Englischunterrichts sehen Nünning/Surkamp beispielsweise in Folgendem (Nünning/Surkamp 2006:146f.):

- Die Unmittelbarkeit dramatischer Texte erleichtert Lernenden das Hineinversetzen in fremde Situationen und Kontexte.
- Dramatische Texte dienen der Erprobung der Übernahme einer fremden Perspektive, indem eine Einfühlung in eine fremde Erlebniswelt erfolgt.
- Szenisches Spiel setzt zum Verstehen fremder Kulturen die zeitweilige Aufgabe eigenkultureller Erfahrungen, Wahrnehmungskonzepte und Deutungsmuster voraus. Lernende begegnen im Spiel verschiedenen Wirklichkeitsansichten.
- Dramatische Texte fördern durch ihre gattungsspezifischen Besonderheiten den aktiven Perspektivenwechsel.

Bonnet/Breidbach halten in ihrer Skizze zu einer reflexiven Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts Rollenspiele und Simulationen für besonders relevant und

erwähnen das Identifikationspotenzial mit der gestellten Aufgabe sowie die Möglichkeit zu aufgabenorientiertem Arbeiten. Starkes Engagement und emotionale Beteiligung im Rahmen von Projektarbeit entsprächen den Prinzipien reflexionstauglicher Inszenierungsformen (Bonnet/Breidbach 2007:268).

Kessler/Küppers (2008) betonen in ihrem Aufsatz "Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen" die Potenziale von Drama in Hinblick auf kulturkontrastives Lernen mittels einer theatral hergestellten Wirklichkeit. Sie beschreiben Lernen durch Drama als besonderes Vehikel für (inter)kulturelle Lernerlebnisse und als einen methodischen Weg, um zunächst das abstrakte Konzept "Kultur" erfahrbar zu machen (Kessler/Küppers 2008:9). Bei der Arbeit mit Drama handle es sich zwar um die Schaffung und Analyse einer fiktiven Welt, aber dennoch um eine, die von unseren persönlichen und kulturellen Erfahrungen geprägt ist und die uns zu einer Wahrnehmung von kulturellen Einflüssen auf unser Handeln zwingt (a. a. O.:10). Das ermögliche entschlunigte, kooperative Lernprozesse, "die das Rätselhafte im Allzubekannten wieder sichtbar werden lassen" (a. a. O.:10). Hinzu komme die Annahme divergenter Rollen, die auch Schülerinnen und Schüler zu bewusstseinsweiternden Einsichten über Kultur führen sollte. Umgekehrt sei die dramapädagogische Arbeitsweise auf die Wahrnehmung von Differenz Erfahrung als Grundlage der Interaktion und Kommunikation angewiesen, denn "Wahrnehmungsunterschiede und deren Diskussion sind zentrale Bestandteile des dramatischen Arbeitens" (a. a. O.:12). Fremdheit und Differenz erführen im Fremdsprachenunterricht eine zusätzliche Steigerung durch die fremde Sprache, denn sie sei neben ihrer Rolle als Gegenstand und Medium für die Schülerinnen und Schüler ebenfalls zusätzliche Ressource und "Kostümierung oder Verkleidung" (a. a. O.:13). Die Vermittlung einer interkulturellen Wissens- und Handlungsdimension im dramapädagogischen Unterricht beruhe darauf, dass das interkulturelle Wissen sich auf die individuelle ästhetische und emotionale Welt der Lernenden zurückbeziehen lässt, dass durch dramatische Konventionen authentische interkulturelle Lernsituationen geschaffen werden können und dass die Schülerinnen und Schüler mit Drama immer handlungsbezogen und oft auch in konfliktträchtigen Situationen auf zukünftige interkulturelle Begegnungen vorbereitet werden können (a. a. O.:13).

Der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe stellt in Bezug auf das interkulturelle Lernen im Fach Darstellendes Spiel fest:

Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler sind aufmerksam und offen für Perspektivenwechsel und Ambiguitätserfahrungen. Im Spiel thematisieren

sie unter Zuhilfenahme ästhetischer Prozesse Herkunft, Tradition, Geschlecht, Sprache und andere differenzierende Merkmale und bearbeiten spielerisch ihre Erfahrungen mit dem Ich und dem Anderen bzw. dem Eigenen und dem Fremden. Darstellendes Spiel ermöglicht den Schülerinnen und Schülern aufgrund der reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Sichtweise die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen. Sie lernen unterschiedliche Handlungsmuster kennen und akzeptieren (Senatsverwaltung Berlin 2006a:9).

Im Gegensatz zu den Ansätzen in der interkulturellen Pädagogik und der Theaterpädagogik wird in der Fremdsprachendidaktik der interkulturelle Wert von Theaterformen immer noch überwiegend in ihrem Identifikationspotenzial gesehen. Schülerinnen und Schüler sollen andere Meinungen und Ansichten verstehen und akzeptieren lernen, indem sie sich in die entsprechende Situation oder Person mittels Rollenspiel hineinversetzen, sich einfühlen. Es wird angenommen, dass diese Prozesse von emotionaler Beteiligung und starkem Engagement geprägt sind und die Schülerinnen und Schüler fast automatisch zu neuen Einsichten in fremde Kulturen anregen. Voraussetzung für diese Annahmen ist, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen der fiktiven und der realen Welt gibt und dass man das in der einen Welt Gelernte auf die andere Welt übertragen kann.

Es ist unbestritten, dass Rollenspiele und Theaterformen auch im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung interkultureller Kompetenz vor allem auf der Wissensebene beitragen können. Rollenspiele, etwa zu verschiedenen Frühstücksgewohnheiten (z. B. traditionelles englisches Frühstück) oder zur Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs (z. B. Anstehen am Bus in England), können interkulturelle Unterschiede illustrieren und zum Anwachsen der Kenntnisse über zu erwartendes oder angemessenes Verhalten beitragen.

Hingegen sind Zweifel an der "Einfühlungsthese" anzumelden, und zwar aus folgenden Gründen: Es wird nicht ganz deutlich, was genau die Fachdidaktiker unter 'Einfühlung' und 'Hineinversetzen' verstehen. Meinen sie das äußerlich sichtbare Hineinbegeben in eine Situation, das durch Haltungen, Mimik, Gestik und eventuell Gegenstände und bestimmte Kleidung deutlich gemacht werden kann? Dadurch ist die typische Arbeit an Rollenspielen im Fremdsprachenunterricht gekennzeichnet, bei der in der Regel das möglichst fehlerfreie Bewältigen der Kommunikationssituation im Vordergrund steht. Einen Einkaufsdialog fehlerfrei zu präsentieren bedeutet aber noch nicht, dass man sich auch in die fremde Lebenswelt eingefühlt hat. Diese Aufgabe ist ohne starke emotionale Beteiligung und Identifikation und ohne Perspektivenwechsel lösbar. Es wird keine fiktive Realität hergestellt, denn die Schülerinnen und Schüler handeln in der Regel als sie selbst. Sie benutzen die Zeichen (Sprache und Gegenstände) nicht als Symbol für etwas anderes, sondern als das, was sie sind: Der Stuhl ist für den Gast, das Geschirrtuch deutet den Kellner an. Das Rollenspiel



will in seiner Bedeutung nicht über das tatsächlich Gesagte hinausweisen. Es bleibt im besten Fall ein nützliches Einüben in zielsprachlich vorweggenommene Verwendungssituationen, die so oder ähnlich tatsächlich geschehen könnten.

Einführung in fremde Rollen und Figuren erinnert hingegen entweder an das Spiel sehr junger Kinder, die beim probeweisen Ausagieren der Welt im Spiel ihre Umgebung völlig vergessen, oder an eine spezifische Art der Schauspielausbildung, die mit den Namen des Schauspielers, Regisseurs, Theaterdirektors und Theoretikers Stanislawski verbunden ist. Dabei geht es im Kern darum, dass die Schauspieler die Bühnenfigur mit eigenem Erleben ausfüllen. Ziel ist die möglichst realistische Darstellung auf der Bühne. Diese Aufgabe erfordert ein spezielles Training mithilfe sogenannter "Psychotechniken" (Naumann 2003b:294).

Der Dramatiker und Theatertheoretiker Brecht hingegen betonte, dass der Wert des Schauspielens für den Schauspieler und den Zuschauer eher in der Verfremdung, in der Distanz, im Aufzeigen von Unterschieden und Differenz liege und in der Ausstellung der Veränderbarkeit der sozialen Verhältnisse (vgl. Naumann 2003a:53). Diese Haltung hat sich durch die Entwicklung einer performativen Aufführungspraxis auch hierzulande in der Theaterlandschaft vielerorts durchgesetzt. Nicht die perfekte Illusion, sondern die Herausstellung des Spiels, des Unwirklichen bestimmt die Aufführungen. Äußere Anzeichen sind das Ausprobieren neuer Bühnenformen (z. B. Umlaufbühne, Arenabühne), das Heraustreten aus den klassischen Theatergebäuden und das Bespielen öffentlicher Plätze<sup>48</sup>, der Verzicht auf historische Kostüme, Ausstattung und auf zusammenhängende Geschichten, die Beteiligung von Laien auch am professionellen Theater u. v. m. Nicht Einführung und Versöhnung der Unterschiede, sondern Ausstellung der Differenzen sind die wichtigsten Merkmale des modernen Theaters im 21. Jahrhundert. Sting (2008) und Kessler/Küppers (2008) erinnern daran, dass dies zu den eigentlichen Grundanliegen, Grundaufgaben sowie -fähigkeiten von Theater gehört. Gerade diese performanzorientierte Aufführungspraxis, bei der es um die deutliche Darstellung von Brüchen und Differenzen geht, bietet besondere Möglichkeiten für Differenzerfahrungen beim Spielen und beim Zuschauen.<sup>49</sup> Wichtig dabei sind auch die möglichen Anschlusshandlungen in Form von Diskussionen über das Wahrgenommene. Dieser Gedanke steht bei der interkulturellen Theaterpädagogik im

---

<sup>48</sup> Beispiele: Oper in einer noch nicht eröffneten U-Bahn-Station in Berlin im Sommer 2007 oder Theater in der fahrenden U-Bahn, wo das Publikum nach jeder Szene Züge und Waggons durch schnelles Hinterherlaufen wechseln muss

<sup>49</sup> Überdies machte es diese Entwicklung erst möglich, eine Spiel- und Aufführungspraxis für Laienspieler zu entwickeln, die ohne spezialisiertes Schauspielertraining zu ansprechenden und berührenden

Vordergrund (Sting 2008), wird aber auch zunehmend von Vertretern der Dramapädagogik ins Spiel gebracht (Kessler/Küppers 2008). Allerdings ist in der Dramapädagogik gleichzeitig die Vorstellung noch sehr präsent, dass sich mithilfe von Theater unmittelbar auf zielkulturelle Kommunikationssituationen vorbereiten lässt (Kessler/Küppers 2008; Ronke 2005; Schewe 1993).

Auch an dieser "Vorbereitungsthese" seien Zweifel angemeldet. Theatrale und reale Wirklichkeit stehen zwar in einer Beziehung oder Verbindung zueinander, und zwar dadurch, dass sie dieselben Zeichen, Sprachen, Gegenstände usw. nutzen. Trotzdem lässt sich m. E. weder mit dem einen noch mit dem anderen auf das je andere vorbereiten. Beide Kommunikationssituationen sind grundsätzlich verschieden. Der wichtigste Unterschied besteht darin, dass alle Zeichen auf dem Theater grundsätzlich vollkommen neue und andere Bedeutungen annehmen können als in der Realität. Kessler/Küppers (2008) und Sting (2008) weisen darauf hin, dass gerade das vom Alltag Verschiedene unser Interesse fesselt (also nicht der zielkulturelle voraussehbare Einkaufsdialog, sondern der ungewöhnliche Einkaufsdialog, der sich so niemals abspielen würde) und unsere Wahrnehmung beeinflussen oder gar verändern kann. Anders als die Wissenschaften nutzt das Theater kein abstraktes Symbolsystem, sondern es verwendet die in der natürlichen Umgebung des Menschen vorhandenen Zeichen und Symbole, um sie auf der Bühne neu und anders einzusetzen oder zusammenzusetzen. Die Grundlage für die Irritation besteht beim Besuch einer Theatervorstellung nicht in der anderen Deutung bereits bekannter Sachverhalte, sondern in der Konfrontation mit der unbekannten Verwendung bekannter Zeichen. Es löst demnach bereits eine Irritation auf der Ebene der Wahrnehmung aus, was zu einer kognitiven Irritation und zu neuen Deutungen und Einsichten führen kann.

Um diese Prozesse in Gang zu setzen, braucht es aber Darstellerinnen und Darsteller, die in der Lage sind, theatrale Zeichen herzustellen und bewusst einzusetzen (z. B. Wie verändert man einen Einkaufsdialog auf der Bühne so, dass er die Zuschauer zum Lachen, Weinen oder Nachdenken bringt?); es braucht Zuschauer, die bereit und in der Lage sind, diese Zeichen zu dekodieren (z. B. Warum stehen da alle beim Einkaufen auf dem Kopf?); und es braucht eine Situation, die Darsteller und Zuschauer dazu einlädt, dies zu tun. Kurz gesagt. Es braucht die bewusste Trennung der theatralen von der wirklichen Realität und ihren Beschränkungen.

Für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel kommen folgende Phänomene hinzu: Theaterspielen ist neben Kunst und Musik einer der Bereiche, in denen in der Schule ohne die

Unterstützung der verbalen Sprache Differenzerfahrungen möglich gemacht werden. Um sich über die gemachten Erfahrungen dann zu verständigen, ist der Einsatz von Sprache allerdings unumgänglich. Außerdem wird das theatrale Mittel Sprache um die Dimension Fremdsprache erweitert, was zu neuem Spiel und zu neuen Kombinationen einlädt. Da die Fremdsprache häufig auch den Zuschauern fremd ist, kann sie – entsprechend theatral eingesetzt – das Irritationspotenzial einer *performance* erhöhen (vgl. Kessler/Küppers 2008).

Die besondere reflexive Bildungsqualität im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel lässt sich demnach mit der Möglichkeit zu Differenzerfahrungen auf der Wahrnehmungsebene umreißen, die zunächst über weite Strecken auf die Verbalsprache verzichten kann. Anschließend werden die Wahrnehmungen verbalisiert und somit einer tieferen Reflexion zugänglich gemacht. Alle Theaterformen eignen sich in einem bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel dazu, auf verschiedenen Ebenen Irritationen auszulösen, wenn sie ästhetisch wirksam werden. Mit Rückbezug auf die ursprünglichen Funktionen und Leistungen von Theater lässt sich sogar behaupten, dass es zu den ureigensten Aufgaben von Theater gehört, zu irritieren und festgefahrene Wahrnehmungsmuster aufzubrechen. Während Breidbach den wissenschaftlichen Disziplinen bescheinigt, Modelle von Wirklichkeit darzustellen (Breidbach 2004:154), stellt Theater kein Modell dar, es geht noch darüber hinaus: Es kreiert eine theatrale Wirklichkeit. Für die Dauer einer Aufführung gelten eigene Gesetze. Werden sie nicht befolgt, entsteht kein Theater (vgl. dazu Kap. 2).

Breidbachs Warnung, dass sich Reflexivität nicht auf der Grundlage der Wahl der Lerngegenstände oder bestimmter Methoden einstellt, muss auch für die besonderen Verfahren von Rollenspiel und Simulation geltend gemacht werden. Beide Verfahren können in einem instrumentalistisch funktionierenden Unterricht z. B. zum Zwecke der Veranschaulichung oder Illustration eingesetzt werden – unter minimaler innerer Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und ohne jeglichen Prozess einer Bedeutungsaushandlung. Auf der anderen Seite können gerade Formen szenischen Spiels von der besonderen Funktion theatraler Zeichen profitieren, wenn in der betreffenden Lerngruppe dafür ein Bewusstsein geschaffen wird. Das szenische Spiel kann auch einer lernenden Institution Schule den Spiegel vorhalten und innerhalb dieses Systems einen reformerischen Charakter annehmen. Gleichzeitig kann es nur "bebildern" und damit eher überkommene Vorstellungen zementieren. Nicht im Gegenstand, sondern in seiner Anwendung liegt also das besondere Potenzial von Darstellendem Spiel als bilinguaalem Sachfach.

Rollenspiele und Simulationen üben im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in reale

Kommunikationssituationen ein und erweitern das interkulturelle Orientierungswissen (Perspektivendifferenzierung). Beim Darstellenden Spiel hingegen werden theatrale Zeichen bewusst genutzt, um eine theatrale Wirklichkeit herzustellen, die im Kontrast zur uns umgebenden Realität steht. Ziel darstellenden Spiels ist es nicht, die Wirklichkeit nachzuahmen oder zu illustrieren oder Faktenwissen darüber zu vermitteln. Es geht vielmehr darum, Zeichen aus dieser Wirklichkeit zweckentfremdet einzusetzen und dadurch die Wahrnehmung der Zuschauer zu irritieren und über diese Irritation Prozesse zur Dekodierung der theatralen Zeichen anzuregen, was wiederum zu einem Nachdenken und zu Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung in Bezug auf diese ausgestellte Realität führen kann.

Demnach lässt sich durch traditionelle fremdsprachige Rollenspiele lediglich interkulturelles Wissen erwerben. Um Prozesse des Perspektivenwechsels oder gar der Perspektivenkoordination auszulösen, die mit Wahrnehmungsveränderungen einhergehen, werden entsprechende die Wahrnehmung herausfordernde Angebote benötigt. Darstellendes Spiel unter effektivem und wirkungsvollem Einsatz theatraler Mittel stellt so ein Angebot dar. Wirkungsvolles Theaterspiel beruht auf dem Einsatz grundlegenden Handwerks zur Schaffung einer fiktiven Realität. Diese Kompetenzen erwerben Schülerinnen und Schüler im Rahmen des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel vor allem im Bereich Sachkompetenz und Gestaltungskompetenz. Somit kann zusammengefasst werden, dass das interkulturelle Potenzial bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Herstellung einer fiktiven theatralen Situation mit den Mitteln der Kunstform Theater besteht und in der Ermöglichung des sich anschließenden Austauschs über die erlebten Differenzerfahrungen.

#### 5.2.4 Besonderheiten des Kompetenzerwerbs im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel auf Englisch

Anknüpfend an die aktuelle fachdidaktische Diskussion um die Überwindung der einseitigen Sichtweise auf den bilingualen Sachfachunterricht als entweder erweiterten Sprachunterricht oder ausschließlichen Fachunterricht im Medium der Fremdsprache soll im Folgenden zusammengefasst werden, wie sich im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts Darstellendes Spiel auf der Ebene des Kompetenzerwerbs<sup>50</sup> Veränderungen in beide Richtungen ergeben – in die Richtung der Sache, also des Darstellenden Spiels, ebenso wie in

---

<sup>50</sup> Zur Definition und kritischen Diskussion des Kompetenzbegriffs siehe Weinert (2002), Klieme (2003) und Gruschka (2006). Zur Interpretation dieses Kompetenzbegriffs in Zusammenhang mit dem Darstellenden Spiel

die Richtung der Fremdsprache. Aus der Verschränkung des sachfachlichen und sprachlichen Kompetenzerwerbs ergibt sich die unverwechselbare Qualität des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel. Das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel geht damit, so das Ergebnis dieser Arbeit, in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen über das monolinguale Sachfach Darstellendes Spiel, zugleich aber auch über den monolingualen Englischunterricht weit hinaus.

Kompetenzen werden im Rahmen dieser Arbeit nach Weinert (2002) als "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten" verstanden, die diese dazu befähigen, bestimmte Probleme zu lösen sowie die entsprechenden motivationalen, volitionalen und sozialen Voraussetzungen für eine erfolgreiche und verantwortungsvolle Problemlösung in sich verändernden Situationen (a. a. O.:28).

Sie seien "Erträge des schulischen Unterrichts" (a. a. O.:28) und ließen sich in folgende Bereiche unterteilen:

- fachliche Kompetenzen (z. B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art)
- fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Problemlösen, Teamfähigkeit)
- Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen (a. a. O.).

Bemerkenswert an diesem Kompetenzverständnis sei, dass es konsequent handlungsorientiert ist, indem das Gelernte nachhaltig und über die Lernsituation hinaus zur Problemlösung angewendet werden muss und so die Grundlage für lebenslanges Lernen bildet. Außerdem umfasse das "Bündel" von Kompetenzen sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende als auch Humankompetenzen (z. B. soziale Bereitschaften und Fähigkeiten; Iaconis 2008:137f.).

#### *5.2.4.1 Die Perspektive des Unterrichtsfachs Darstellendes Spiel auf den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel*

Für die Entwicklung aller vier Kompetenzbereiche (Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz, kommunikative Kompetenz, kulturelle Kompetenz) sind auch sprachliche Handlungen nötig. Daraus lässt sich schließen, dass in einem fremdsprachig geführten Unterricht Darstellendes Spiel der Einsatz der fremden Sprache den Kompetenzerwerb in allen vier theaterspezifischen

---

siehe Iaconis (2008).

Bereichen sowie den Erwerb überfachlicher Kompetenzen beeinflusst.<sup>51</sup>

Als Ausgangspunkt für die Beschreibung der im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel zu erwerbenden Kompetenzen sollen zunächst hier die aktuellen Berliner Rahmenrichtlinien zum Darstellenden Spiel auf der gymnasialen Oberstufe dienen (siehe ausführlich Kap. 3.7), die die in diesem Fach zu erwerbenden Kompetenzen in die Bereiche Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz, kommunikative Kompetenz und kulturelle Kompetenz (Senatsverwaltung Berlin 2005a) aufschlüsseln. Diese kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne ersetzen kürzlich die seit den 1980er Jahren gültigen Berliner Rahmenlehrpläne für das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel auf der gymnasialen Oberstufe. Hingegen reflektiert der Abschnitt 6.2 dieses Rahmenlehrplans, der Hinweise zum bilingualen Unterricht enthält, nicht den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. Der nun folgende Abschnitt bündelt die in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel und soll Anregungen geben für die Überarbeitung dieses Rahmenlehrplanabschnitts.

Die Leitfrage für diesen Abschnitt lautet: Wie verändert der Gebrauch einer oder mehrerer Fremdsprachen die Ausbildung fachspezifischer Kompetenzen im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel?

### Spezifika der Sachkompetenz im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel auf Englisch

Hinter dem Begriff 'Sachkompetenz' verbirgt sich die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich theatrale Zeichen sowie theaterspezifische Arbeitsweisen anzueignen. Zur Sachkompetenz gehören auch der Erwerb der Fachsprache, ästhetische Kriterien und Spielregeln sowie die Auseinandersetzung mit theatertheoretischen und anderen Sachtexten (vgl. ausführlich dazu Kap. 3.7).

Wie verändert der Gebrauch einer oder mehrerer Fremdsprachen die Ausbildung der Sachkompetenz? Die Sachkompetenz wird durch den Gebrauch der Fremdsprache vor allem in folgender Hinsicht beeinflusst: In einem englischsprachig geführten Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler die englischsprachigen Bezeichnungen für die theatralen Bedeutungsträger und die theaterspezifischen Arbeitsweisen kennen. Sie entwickeln eine englischsprachige Fachsprachlichkeit. Sie finden für ästhetische Phänomene und Spielregeln den englischsprachigen Ausdruck. Als Grundlagen für die theatertheoretische

---

<sup>51</sup> Der Einfluss der Fremdsprache auf das nonverbale Verhalten wurde für den Englischunterricht bisher kaum untersucht und muss in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben. Zu dieser Thematik liegt eine Magisterarbeit von Senem Özkul an der LMU München im Institut für Anglistik vor. Nöth stellte 1995 eine



Auseinandersetzung und als Spielvorlage können englischsprachige Texte dienen, die je nach Schwerpunktsetzung vor einem englischsprachigen nationalen Hintergrund oder in der *lingua franca* verfasst gelesen werden müssen. Wird der Einsatz der englischen Sprache als Unterrichts- und Bühnensprache an ein spezifisches englischsprachiges Land oder eine Auswahl von Ländern oder einen bestimmten Autor gebunden, kommt es zu einer inhaltlichen Schwerpunktverlagerung: weg von der deutschen Theatertradition und -praxis hin zu den Traditionen und Praxen anderer Länder und Theaterkulturen. Diese Entscheidung hat unmittelbaren Einfluss auf die Wahl der Bühnensprache sowie der Texte und Materialien. Mittelbar entscheidet man sich damit aber auch für ein von der deutschsprachig geprägten Kultur<sup>52</sup> abweichendes Bezugssystem und für eine von der deutschsprachigen Behandlung des Gegenstandes mehr oder weniger abweichende Herangehensweise.<sup>53</sup>

In Bezug auf die Entwicklung der Sachkompetenz kommt es zu einer Erweiterung bzw. (im Falle des ausschließlichen Einsatzes des Englischen als Unterrichtssprache) zu einer Schwerpunktverlagerung bei den zu erarbeitenden Fachtermini und bei der Auswahl von Materialien und Texten. Spielvorlagen werden nicht mehr nur vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Prägung rezipiert, sondern vor dem kulturellen Entstehungshintergrund der Texte. Für den Unterricht Darstellendes Spiel bringt dieses Vorgehen mindestens drei Vorteile. Zum einen ist es für eine überzeugende Darstellung auf der Bühne unabdingbar, den Ausgangstext intensiv durchdrungen und bearbeitet zu haben. Diese Intensivierung des Bearbeitungsprozesses kann durch den Einsatz einer Fremdsprache unterstützt werden, in der man (im Falle der Bearbeitung der Spielvorlage oder der Eigenproduktion) erst nach Worten suchen bzw. den Sinn erst schrittweise und methodisch begleitet erschließen muss. Untersuchungen aus den Forschungen zum bilingualen Unterricht weisen auf diesen Effekt hin (z. B. Vollmer 2005a:63f.). Zum anderen lernen die Schülerinnen und Schüler die Fachtermini in der englischen Sprache und werden so in die Lage versetzt, sich im Falle des Englischen in einer *lingua franca* über Theater auszutauschen. Dabei erweitern sie ihren gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsspielraum.

Wie in Kapitel 5.2.2 erörtert, bietet gerade das Fach Darstellendes Spiel in seiner bilingualen Ausprägung die Möglichkeit, neben den Schulfremdsprachen auch Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Das könnte einen Anlass dazu

---

Forschungslücke in Bezug auf das nonverbale Kommunikationsverhalten in der Anglistik fest (Nöth 1995).

<sup>52</sup> Zur Diskussion des umstrittenen Begriffs 'Kultur' siehe Breidbach 2007:127ff.

<sup>53</sup> Beispielsweise ist die Wahrnehmung von Zeit und Raum kulturell geprägt. Die Reflexion darüber ändert sich mit der Sprache, in welcher ein Austausch darüber stattfindet. Theatrale Substrukturen wie Spielvorlagen, Bauformen und Spielformen unterliegen ebenfalls einer kulturellen Prägung.

bieten, die in dem Kulturkreis der entsprechenden Sprache angesiedelte Theatertradition in den Unterricht einzubeziehen und eventuell die Jugendlichen mit diesem muttersprachlichen Hintergrund zu bitten, ihr Spezialwissen einzubringen bzw. sich welches zu erwerben. Diese Schülerinnen und Schüler könnten Quellen in der Originalsprache studieren und den Mitschülern auch den Klang der Sprache und die besonderen Ausdrucksmöglichkeiten und Konventionen in der spezifischen Theatertradition nahebringen. Die Folge wäre eine Erweiterung des Wissens der Schülerinnen und Schüler um theatrale Mittel und Arbeitsweisen und um ästhetische Kriterien und Spielregeln in von der deutschsprachigen Theaterkultur abweichenden kulturellen Räumen. Zusätzlich besteht in diesem Vorgehen eine Möglichkeit, die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache zu nutzen und zu erweitern, indem diese Spezialwissen sammeln, ordnen und präsentieren, zu welchem nur sie durch ihren bilingualen oder mehrsprachigen Hintergrund Zugang haben.

Das hervorstechendste Merkmal bilingualen Sachfachunterrichts Darstellendes Spiel besteht jedoch in Folgendem: Die Sprache erfährt im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel zugleich einen Bedeutungszuwachs und eine Bedeutungsverringerung. Die Bedeutungsverringerung besteht darin, dass sie nur eines in einer Reihe bedeutungstragender Zeichen ist. Sie ist also der Funktion der möglichst eindeutigen Vermittlung von Bedeutung in bestimmten spielpraktischen Stundenabschnitten gewissermaßen enthoben. Außerdem spielen schriftsprachlich kodierte Sachtexte (ähnlich wie in den künstlerischen Fächern und Sport) je nach Theaterprojekt nur eine untergeordnete Rolle bei der Erarbeitung der fachspezifischen Kompetenzen.<sup>54</sup>

Einen Bedeutungsgewinn erfährt die Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel dadurch, dass sie nicht nur Verständigungsmittel ist (Unterrichtsmedium), sondern phasenweise den Unterrichtsgegenstand bilden kann sowie während der Spielhandlungen als theatrales Zeichen verwendet werden kann (siehe auch Abb. 23). Das wird in jenen Unterrichtsphasen besonders deutlich, in denen ein Text erarbeitet, oder in Phasen, in denen am Ausdrucksrepertoire der Sprache gearbeitet wird. Das Sprechen wird über seine kommunikative Funktion hinaus als ein den ganzen Körper erfassendes Geschehen begriffen. Sprache wird nicht nur als Bedeutungsträger, sondern auch als Klangerzeugungsinstrument betrachtet und genutzt. Es geht nicht vordergründig um einen effektiven Gebrauch der Sprache im Sinne der störungsfreien Informationsübertragung, sondern um den bewussten

---

<sup>54</sup> Die Arbeit im Theaterprojekt kann in Form einer Umsetzung einer dramatischen Spielvorlage, in Form einer Adaption eines Textes oder in Form einer Eigenproduktion geschehen.

Einsatz von Stimme und Sprache als theatrale Zeichen. Das eröffnet neue Wege zum spielerischen Umgang und Erleben von Sprache und führt weg von der Fixierung auf korrekte Sprache hin zu wirkungsvoller bzw. der theatralen Situation angemessener Sprache. Die Auslotung der Möglichkeiten von Sprache als theatralem Zeichen kann auf eine oder mehrere Sprachen ausgeweitet werden und erweitert somit die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das theatrale Zeichen Sprache auf dem Theater.

### Spezifika der Gestaltungskompetenz im Sachfach Darstellendes Spiel auf Englisch

Gestaltungskompetenz wird im Fach Darstellendes Spiel dadurch entwickelt, dass die Schülerinnen und Schüler in projektartiger Arbeit szenische Ideen improvisierend entwickeln und gestalten, die auf jeder Form von Text bzw. auf eigener Lebenserfahrung basieren können (siehe dazu Kap. 3.7). "Schülerinnen und Schüler verwenden theatrale Mittel gezielt und reflektiert zur Lösung komplexer Gestaltungsaufgaben" (Kultusministerkonferenz 2006:7). Dazu gehört auch, dass sie diese in Aufführungen, die sie besuchen, erkennen.

Wie verändert der Einsatz einer oder mehrerer Fremdsprachen die Entwicklung der Gestaltungskompetenz? Die Entscheidung für Englisch als Unterrichtssprache führt in Bezug auf die Gestaltungskompetenz dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Improvisationen in englischer Sprache ausarbeiten und darbieten. Dabei sollen sie langfristig den gesamten Aushandlungsprozess über Inhalte und Formen der Improvisation in englischer Sprache bewerkstelligen können. Sollten sie eigene Lebenserfahrungen verarbeiten, müssen sie diese in die englische Sprache transferieren. Noch schwieriger scheint die Wiedergabe des jeweiligen Sprachgestus' zu sein. Der Zuschauer erhält den Eindruck, als spiele der Schauspieler irgendwie "falsch", wenn Sprache und Mimik sowie Gestik aufgrund kultureller Unterschiede nicht zusammenpassen. Hier ergeben sich produktive Situationen zum Theatervergleich zwischen unterschiedlichen Kulturräumen.

Auch das Adaptieren von Texten stellt hohe Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Eine intensive Durchdringung der Texte ist notwendig, um sinnvolle Bearbeitungen vorzunehmen. Eine entwickelte Kompetenz in der Fremdsprache ist unerlässlich, um sprachliche Alternativen einzuarbeiten, wird jedoch gleichzeitig gefördert, indem die Schülerinnen und Schüler nach alternativen Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache suchen. Auch die Improvisationen sollen in englischer Sprache vorbereitet und dargeboten werden. Das erfordert eine bereits entwickelte Sprachkompetenz und stellt hohe Anforderungen. Je nach Leistungsstand der Klasse werden die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger intensive sprachliche Hilfestellungen benötigen, um diese Aufgabe in der

Fremdsprache zu meistern (siehe dazu auch Kap. 4.4.3 zur Entwicklung der Diskurskompetenz). Allerdings hilft die Fremdsprache den Schülerinnen und Schülern auch, zwischen dem Darsteller und der Figur zu unterscheiden. Unter Umständen ermutigt die Fremdsprache dazu, differenziertere und für den Gesichtsverlust bedrohlichere Gestaltungsmittel auszuprobieren, da die Gefahr, mit der Figur verwechselt zu werden, geringer ist.<sup>55</sup> Huber beobachtet sogar ein gewachsenes Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler in ihrer Rollen, was sie damit erklärt, dass die Bühnenfigur ja eine von ihrem Darsteller unabhängige Karriere durchlebt (Huber 2003). Die Fremdsprache taugt auch als Mittel zur Verfremdung der Figur. Die Fremdsprache macht die Figur nicht nur dem Spieler fremder. Das Ringen um eine Verständigung mit dem Publikum trotz fremdsprachiger Textvorlage kann zu einer besonders intensiven Auseinandersetzung mit den anderen bedeutungstragenden theatralen Zeichen führen (vgl. dazu auch Heitz 1985). Versuche, den Gestus der Sprache angemessen wiederzugeben, können zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für paralinguistische Erscheinungen führen.

Führt man den Unterricht in der in Kapitel 5.2.2 vorgeschlagenen Weise unter Einbeziehung mehrerer Fremd- bzw. Muttersprachen durch, könnten die Schülerinnen und Schüler wählen, in welcher Sprache oder in welchen Sprachen sie ihre Thematik auf der Bühne verhandelt wissen wollen. Sprache als theatrales Mittel könnte hier in all ihren Bezügen ausgelotet werden: Wie klingt "wütend" in den verschiedenen Sprachen? Gibt es typische Gesten, Haltungen und einen typischen Gesichtsausdruck oder überwiegen die Unterschiede? Gibt es – verbunden mit den verschiedenen Sprachen – Konventionen im Alltag zum Ausdruck starker Emotionen?

Auch hier zeigt sich, dass das Vorhandensein von Muttersprachlern unabhängig welcher Sprache auch immer einen enormen Beitrag zur perspektivreichen Erschließung von sprachlichen Phänomenen leisten kann, der dann wieder beim Lernen der Schulfremdsprachen genutzt werden kann. Eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber sprachbegleitenden Gesten kann man auch mithilfe anderer Sprachen herstellen. Es erleichtert nicht nur das Lernen von Sprachen, es erweitert auch die Handlungskompetenz und hebt eventuell das Prestige der Sprachen, die keine Schulfremdsprachen sind oder unbekannt, weil sie selten sind und die Schülerinnen und Schüler bisher keine Erfahrungen machen konnten.

---

<sup>55</sup> Anekdotische Berichte aus der Praxis untermauern den positiven und produktiven Einfluss, den der Einsatz einer Fremdsprache im Unterricht Darstellendes Spiel haben kann. So wird immer wieder von Schülern berichtet, die sich vor allem im Schutz einer fremdsprachigen Rolle auf die Bühne trauen. Der Spieler fühlt sich sicherer, denn die fremde Sprache hilft ihm, das "Erleben und Darstellen einer Rollenfigur von der privaten Figur zu trennen" (Senatsverwaltung Berlin: *Kerncurriculum: Gymnasiale Oberstufe Darstellendes Spiel*.

An dieser Stelle könnte auch die Idee Eingang finden und ihre teilweise und unaufwendige Realisierung, die "Sprache des Herzens" zu lernen (siehe Fußnote S. 231). Man muss zunächst Sprachen begegnen können, um die Sprache des Herzens zu finden.

Im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel könnte dann eine erste Szene in einer angenehmen Sprache einstudiert werden. Mitschüler oder außerschulische Vereine oder Rentnervereinigungen könnten als Sprachcoach oder Tandempartner dienen. Die vielen Sprachen auf der Bühne bedeuteten auch für das Publikum eine erweiterte Sprachbegegnung. Verschiedene Sprachen könnten gewissermaßen "von innen heraus" erlebt werden. Bei weiterem Interesse könnten die Schüler an Volkshochschulen vermittelt werden, Lernzirkel könnten entstehen oder gar eine Initiative zur Erweiterung des sprachlichen Unterrichtsangebots an der betreffenden Schule.

Zu bearbeitende Fragen könnten u. a. sein: Wie fühlt es sich an, auf ... zu fluchen? Darf man dass? Wann? Wo nicht? In welcher Sprache lässt sich was besser/prägnanter ausdrücken? In welcher Sprache fühle ich mich zu Hause?

Die moderne Popkultur ist weitestgehend an die englische Sprache gebunden. Jugendliche identifizieren sich mit den Produkten aus der Film-, Musik- und Modeindustrie. Das Theaterspielen lädt sie zum Verhandeln ureigenster Probleme und Empfindungen auf der Bühne ein. Da davon auszugehen ist, dass die englische Sprache ohnehin bereits ein Teil von ihnen ist, ist es nur folgerichtig, sie auch, neben anderen Sprachen, auf der Bühne einzusetzen.

#### Spezifika der kommunikativen Kompetenz im Sachfach Darstellendes Spiel auf Englisch

Im Fach Darstellendes Spiel geht es auch darum, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, theaterästhetische Prozesse und Produkte als kommunikative Akte in Bezug auf ein Publikum zu begreifen, zu reflektieren und zu evaluieren. Das bedeutet, dass sie Qualitätskriterien entwickeln und dass sie lernen, mit Kritik umzugehen (Senatsverwaltung Berlin 2005a:7).

Wie verändert sich die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unter Nutzung des Englischen als Unterrichtsmedium? In Bezug auf die kommunikative Kompetenz im Rahmen theaterästhetischer Handlungskompetenz müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, eigenes und fremdes theatrales Verhalten in angemessener Weise einzuschätzen und ihre Einschätzungen zu begründen. Dazu müssen sie ihre Beobachtungen in der Fremdsprache in mündlicher und schriftlicher Form sammeln, ordnen und angemessen mitteilen, loben und kritisieren können.

Der Begriff 'kommunikative Kompetenz' wird im Fach Darstellendes Spiel für alle Vorgänge gebraucht, die die Schülerinnen zum Begreifen, Deuten, Reflektieren und Beurteilen theaterästhetischer Prozesse und Produkte befähigen. 'Kommunikative Kompetenz' steht allgemein für die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenz, über Theaterereignisse zu reflektieren, und für die solidarische Kommunikation untereinander vor, hinter und auf der Bühne. Sie stellt einen Teilbereich des Hauptziels der Entwicklung theaterästhetischer Handlungskompetenz dar. Die damit befassten Unterrichtsabschnitte erfordern den Einsatz der Fachsprache und die Anwendung von Qualitätskriterien.

Im Fremdsprachenunterricht stellt die kommunikative Kompetenz hingegen seit über dreißig Jahren das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts dar. In den neuen Berliner Rahmenrichtlinien wird diese zentrale Kompetenz nun als 'interkulturelle fremdsprachliche Handlungsfähigkeit' bezeichnet (Senatsverwaltung Berlin 2005b:8). In der Regel wird diese leitende Kompetenz in drei Bereiche unterteilt, von denen einer die grammatische oder Sprachkompetenz darstellt, ein weiterer die strategische oder Methodenkompetenz und ein dritter die soziolinguistische oder interkulturelle Kompetenz (vgl. Doff/Klippel 2007:35f.; Hass 2006:19; Senatsverwaltung Berlin 2005b:8). Dieser fremdsprachenfachdidaktische Begriff der kommunikativen Kompetenz ist im Vergleich zur Begriffsverwendung im Fach Darstellendes Spiel deutlich differenzierter, denn er versucht Sprache als ein linguistisches System zu beschreiben, aber auch die Methodenkompetenz, die zum Erwerb und zur angemessenen Verwendung von Sprache notwendig ist, sowie die notwendigen Einstellungen und Haltungen gegenüber Sprachen als kulturellem Ausdruck.

Ein wesentliches Ziel der Curriculumplanung in der Fremdsprachendidaktik besteht in der Beschreibung der Standards und Teilleistungen auf dem Weg zu einem kompetenten Sprecher. Im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel besteht nun die Möglichkeit, auf der Grundlage der differenzierten Beschreibung sprachlicher Niveaustufen (z. B. Europarat 2001) auch für den Bereich der kommunikativen Teilkompetenz im Rahmen theaterästhetischer Handlungskompetenz eine gestufte und an den sprachlichen Ausdrucksbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Unterrichtsabfolge zu entwickeln. Die Fachsprache muss schrittweise entwickelt werden. Hier können die Forschungen zur Entwicklung von Diskurskompetenz aus der Fremdsprachendidaktik und aus der Didaktik des bilingualen Unterrichts wertvolle Anregungen geben.

Die Lehrpläne für Darstellendes Spiel enthalten in der monolingualen deutschen Variante zahlreiche Fachwörter, aber keine Hinweise darauf, wie diese – außer bei der Benutzung im Unterricht – gelernt werden sollen. Dass den Prozessen des Erwerbs der Fachsprache keine



besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, sieht man auch daran, dass sie in der EPA als umfangreiche Listen von Substantiven daherkommen. Aus der Fremdsprachendidaktik ist aber bekannt, dass nicht nur Aussprache und Bedeutung von Wörtern gelernt werden müssen, sondern auch die Bedingungen ihrer Verknüpfung mit anderen Wörtern. Dabei gibt es auch Auffassungen, dass Fachsprachen wie eine Fremdsprache gelernt werden müssen. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache würden davon profitieren. In der bilingualen Fachdiskussion gibt es immer wieder Hinweise darauf, dass die Freude und der Erfolg am Lernen zunehmen, wenn auch die sprachliche Bewältigung der Aufgabe durch den Unterricht gestützt wird.

Da es sich hier um den Bereich handelt, in dem die Fremdsprache als Unterrichtsmedium mit dem Ziel der möglichst effektiven Verständigung eingesetzt wird, müssen die verwendeten Sprachen im Falle einer mehrsprachigen Unterrichtsorganisation sicherlich reduziert werden. Denkbar ist auch bei sprachlich fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern ein alternierendes Verfahren, bei dem die Sprache der Unterrichtskommunikation in bestimmten Intervallen wechselt (stündlich, wöchentlich, monatlich, halbjährlich).

Die Fähigkeit, in der englischen Sprache über Theater reden zu können, erweitert die Diskursmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler über den eigenen nationalen Rahmen hinaus und schafft Voraussetzungen für die Teilhabe an internationalen bzw. englischsprachig geprägten performativen Ereignissen im weitesten Sinne.

#### Spezifika der kulturellen bzw. soziokulturellen Kompetenz im Sachfach Darstellendes Spiel auf Englisch

In der spielerischen Begegnung und inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem historisch, kulturell oder sozial Fremden reflektieren die Schülerinnen und Schüler den Hintergrund ihres eigenen Agierens. Sie erfahren dabei unterschiedliche Perspektiven von Wirklichkeit, gewinnen Einsicht in die Konstruierbarkeit von Wirklichkeiten und erweitern somit den Handlungsspielraum für ihr künftiges berufliches und privates Leben. Mit dem Spiel erzielen sie Wirkungen und erzeugen beim Zuschauer emotionale und reflexive Reaktionen (Senatsverwaltung Berlin 2005/2006:12).

Im Rahmen dieses Kompetenzbereiches sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, sich mit literarischen Texten aus verschiedenen Zeiten und Kulturen auseinanderzusetzen und Theater in der Gegenwart zu erleben (Senatsverwaltung Berlin 2005a:6ff.). Sie reflektieren die kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründe ihrer Arbeit (Iaconis 2008).

Wie verändert sich die Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz, wenn diese Prozesse unter Einsatz des Englischen ablaufen sollen? Die kulturelle Kompetenz wird in einem

mutter- bzw. schulsprachlichen Unterricht Darstellendes Spiel in der Regel über die deutschsprachige spielerische Begegnung und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem historisch, kulturell oder sozial Fremden entwickelt. Der Einsatz der Fremdsprache Englisch führt dazu, dass ein weiteres Fremdheitsmoment hinzukommt: die fremde Sprache. Die dabei von den Schülerinnen und Schülern zu erfahrenden unterschiedlichen Perspektiven von Wirklichkeit werden demnach über den deutschsprachigen Raum hinaus ausgeweitet. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich nicht nur mit Texten aus verschiedenen Zeiten und Kulturen in deutscher Sprache auseinander, sondern begegnen Originaltexten oder Texten, die aus anderen Sprachen in die *lingua franca* Englisch übersetzt wurden.

Zur Förderung der Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am politischen und kulturellen Leben besuchen diese englischsprachige Theaterveranstaltungen und evaluieren sie.

Wie in diesem Abschnitt ausgeführt, hat der Einsatz des Englischen weitreichende Konsequenzen für den Kompetenzerwerb im Fach Darstellendes Spiel. Von Bedeutung ist vor allem, ob das Englische in seiner Funktion als *lingua franca* vorrangig zur Verständigung zwischen Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen eingesetzt wird oder als eine Nationalsprache mit eigenem kulturellem Hintergrund.

In Bezug auf die kulturelle Kompetenz erfahren die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel eine Erweiterung ihrer Einsichten und Handlungsmöglichkeiten. Sie werden befähigt, auch am englischsprachigen Theater teilzuhaben. Das Unterrichtsziel des Kennenlernens von Theatertexten aus anderen Kulturen ist direkter mit dem Einsatz englischsprachiger Originaltexte als mit der Übersetzung zu erreichen. Voraussetzung ist, dass man vor einem spezifisch englischsprachigen kulturellen Hintergrund agiert. Hier bietet sich ein weites Feld, den Unterricht im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel als Unterricht in mehreren Sprachen und mehreren kulturellen Sphären auszugestalten.

#### *5.2.4.2 Die Perspektive des Unterrichtsfaches Englisch auf den bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel*

##### Kompetenzzuwachs im Rahmen interkultureller fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit

Die Berliner Rahmenrichtlinien für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel erwarten vom bilingualen Unterricht einen Beitrag zu einer erhöhten Fremdsprachenkompetenz, und zwar vor allem in Bezug auf die Fachterminologie, die Redemittel und die Kommunikationsformen<sup>56</sup> (Senatsverwaltung Berlin 2006a:28). Fremdsprachenkompetenz

---

<sup>56</sup> Was unter diesem Begriff im Rahmenlehrplan verstanden werden soll, wird dort nicht näher erläutert.

heißt im aktuellen Rahmenlehrplan Englisch nun 'interkulturelle fremdsprachliche Handlungsfähigkeit'; diese wird in die Bereiche Sprachkompetenz, Methodenkompetenz und interkulturelle Kompetenz aufgefächert (Senatsverwaltung Berlin 2005b).

Die Frage, die nun am Schluss des Kompetenzabschnittes erörtert werden soll, lautet: Wie verändert sich das Fremdsprachenlernen, wenn es in den Dienst der Herausbildung einer theaterästhetischen Handlungskompetenz gestellt wird?

#### Veränderungen in Bezug auf die Sachkompetenz, die Methodenkompetenz und das interkulturelle Lernen

Die Sachkompetenz im Englischunterricht wird entwickelt, indem die Schülerinnen und Schüler fremdsprachige Texte hören und lesen, indem sie sprechen und schreiben und indem sie sprachmittlnd tätig werden. Als Voraussetzung dazu wird der Erwerb von Wortschatz und Grammatik angesehen.

Die Methodenkompetenz umfasst das gesamte Feld der Gesprächsstrategien, des Umgangs mit Texten, der Nutzung von Hilfsmitteln (wie z. B. Wörterbüchern), des effektiven Arbeitens in unterschiedlichen Sozialformen und Fragen der Lernorganisation.

Die interkulturelle Kompetenz bezieht sich im Englischunterricht auf die Ebenen des Wissens um andere kulturspezifische Verhaltensweisen und auf Besonderheiten der Einstellungen zu Ungewohntem sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -koordination.

Sollen Englisch – oder wahlweise weitere Sprachen – in einem bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel als Unterrichtsmedium, Gegenstand sowie als theatrales Zeichen genutzt werden, in welchem es vor allem um die Entwicklung der theaterästhetischen Handlungskompetenz geht, ergeben sich für die parallel verlaufenden Prozesse des Fremdsprachenerwerbs folgende hervorstechende Veränderungen:

Der Fremdsprachenerwerb orientiert sich an den realen Kommunikationsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieses Unterrichts. Es geht nicht mehr darum, mithilfe einer Lehrwerksreihe die fremdsprachige Kompetenz progressiv auszubauen. Die Themen und benötigten Redemittel sowie Vokabeln und grammatischen Phänomene ergeben sich aus der Arbeit auf eine Bühnenpräsentation hin. Es ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zu sinnvollem, situations- und kontextgebundenen Hörverstehen von der ersten Stunde an (z. B. beim Befolgen von Übungsanweisungen im Rahmen von Aufwärmspielen), zum Leseverstehen (Sichten von Spielvorlagen), zum Schreiben (Umschreiben der Spielvorlagen, Festhalten der Improvisationsergebnisse), zum Sprechen (auf der Bühne und im Rahmen der Unterrichtssprache) und zur Sprachmittlung (indem Texte in andere Sprachen übertragen

werden müssen).

Damit eng zusammen hängt, dass Schülerinnen und Schüler das Englische und weitere Fremdsprachen in für sie bedeutungsvollen, beziehungs- und sinnstiftenden und ästhetisch gestalteten Situationen erleben, die sie mit auswählen. Der Einsatz von mehreren Sprachen und von Kunst- und Phantasiesprachen regt dazu an, die Gesetzmäßigkeiten von Sprachen und das Phänomen Sprache näher zu untersuchen. Dieser Rahmen bietet auch die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen verbaler Sprache und sprachbegleitenden Gesten zu beobachten, Verallgemeinerbares festzustellen, mit Wirkungen dieser Gesten zu experimentieren und gegebenenfalls einzelne zu erlernen.

Daraus folgt: Der Begriff von Sprache wird erweitert. Es handelt sich um ein den ganzen Körper betreffendes Geschehen, welches neben der Erzeugung von unterschiedlichen existierenden Sprachen auch zur Produktion von Phantasiesprachen eingesetzt werden kann und zur Herstellung von Klängen und Geräuschen. Da Sprache nur eines unter vielen theatralen Mitteln ist und zumindest als Sprache auf der Bühne keinerlei aus der Realität stammenden Regel gehorchen muss, kann mit ihr nun experimentiert werden, sie kann erforscht werden, ohne dass Rücksicht darauf genommen werden müsste, ob man nun im herkömmlichen Verständnis falsche oder richtige Sprache produziert. Auf der Bühne gilt in Bezug auf die Sprache wie für alle theatralen Zeichen nur das Kriterium, dass man grob so umschreiben könnten: in der Presentation wirkungsvoll und stimmig.

Neben den aus dem Fremdsprachenunterricht bekannten Methoden zum Erlernen von Vokabeln und zur Nutzung von Nachschlagewerken erlernen die Schülerinnen und Schüler weitere Methoden der Problemlösung aus dem Bereich Theater, die sie kreativ beim Erlernen von Fremdsprachen einsetzen können (z. B. das Vokabellernen mit Rhythmus und Bewegung zu verbinden). Auch in Bezug auf die Medienkompetenz leistet das Theaterspielen gute Unterstützung. Es bietet die Möglichkeit, den bewussten Einsatz darstellender Medien vom Bild über das Theater bis hin zum Film zu thematisieren sowie die spezifischen künstlerischen Mittel isoliert zu betrachten und auf ihre – auch subtile – Wirkung bis hin zur Manipulation zu untersuchen.

Das interkulturelle Lernen bezieht sich in der Kombination mit dem Erwerb von Fremdsprachen und theaterkultureller Handlungskompetenz nicht nur auf die Erweiterung des Wissens und der Kenntnisse um Besonderheiten anderer Kulturräume. Beim Theaterspielen können diese Besonderheiten theatral gestaltet (also z. B. über- oder untertrieben) ausagiert werden und so der Betrachtung und Analyse zugänglich gemacht werden. Das Theaterspielen macht es möglich, Unterschiede zunächst einmal wahrzunehmen, ohne gleich eine Wertung

präsentieren zu müssen. Der Austausch mit anderen Mitspielern und Zuschauern kann zu vertieftem Nachdenken und Reflektieren über die wahrgenommenen Phänomene führen. Theaterspielen ermöglicht – neben der Herausstellung von Unterschieden – aber auch eine Verschmelzung von Gegensätzlichem. Theaterspielen stellt ein Verfahren bereit, aus unterschiedlichen und gegensätzlichen Ausgangssituationen etwas Neues zu erschaffen, das nicht an kulturellen, sprachlichen oder sozialen Grenzen haltmacht. Schülerinnen und Schüler können beim fremdsprachigen Theaterspiel diese Prozesse der Überschreitung und Veränderung der eigenen Perspektive nicht nur verfolgen, sondern aktiv steuern. In diesem Prozess der grenzenlosen Verwendung unendlicher theatraler Zeichen und Zeichenkombinationen ergeben sich Einsichten in die generelle Konstruiertheit aller Bedeutungen auch außerhalb des Theaters und in die daraus erwachsende Verantwortung als Zeichennutzer und Zeichenproduzent in Hinblick auf Transparenz und Manipulation.

Der vorangegangene Abschnitt sollte exemplarisch aufzeigen, dass sich Sachfach und Sprachfach auch in der Kombination mit dem Darstellenden Spiel als Sachfach gegenseitig beeinflussen und dass die eindimensionalen Vorstellungen von einem reinen Sachfach nur eben im Medium der Fremdsprache oder von einer wie nebenbei erfolgenden Kompetenzerweiterung in der Fremdsprache die tatsächlich ablaufenden Prozesse nicht hinreichend zu erklären vermögen.

Im folgenden Abschnitt sollen die bis hierher zusammengetragenen Elemente bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel am Beispiel eines Unterrichtsprojekts illustriert werden. Es wird der Frage nachgegangen: Wie lassen sich diese Besonderheiten bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel im konkreten Unterricht umsetzen?

### **5.3 Darstellendes Spiel bilingual Englisch – Lernen zwischen Sprachen, Kunst und Pädagogik am Beispiel eines Workshops**

In diesem Kapitel wird ein Unterrichtsbeispiel im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel beschrieben: ein vierstündiger Workshop. Dieser Unterrichtsversuch wurde im Schuljahr 2006/2007 in einer 8. Klasse an einem Berliner Gymnasium durch eine Kollegin (mit der Lehrbefähigung in Englisch und Darstellendem Spiel) durchgeführt. Ich hatte die Aufgabe, während des Workshops den Ablauf zu protokollieren. Exemplarisch soll hier gezeigt werden, wie sich bei solch einem Unterricht die sachfachlichen und die sprachlichen Kompetenzen verzahnen lassen und was für ein Ablauf geeignet erscheint. Der

Hauptunterschied zu anderen im Rahmen der Fremdsprachendidaktik veröffentlichten Beispielen besteht darin, dass in diesem Unterrichtsversuch gleichzeitig bewusst an den sprachlichen Kompetenzen und an der theaterästhetischen Handlungskompetenz gearbeitet wurde. Der Schwerpunkt bei der Mehrzahl der veröffentlichten Beispiele in den Fremdsprachenfachdidaktiken liegt auf den kommunikativen Kompetenzen. Das Theaterspielen soll diese Prozesse lediglich unterstützen. Eng damit verbunden ist auch die häufig anzutreffende Vernachlässigung aller anderen theatralen Elemente außer der Sprache. Der folgende Unterrichtsentwurf orientiert sich in seiner Gestaltung an den aktuellen Berliner Vorgaben für die zweite Phase der Englischlehrerbildung, die im Handbuch Vorbereitungsdienst veröffentlicht wurden (Senatsverwaltung Berlin 2008). Mir erscheint das Vorgehen deshalb geeignet, da die dort ursprünglich für den Englischunterricht vorgeschlagenen Form die Darstellung kompetenzorientierten Unterrichts auch in seiner bilingualen Variante ermöglicht.

#### | | |---| | Entwurf eines Unterrichtsprojekts im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel | |---|

Lerngruppe: Klasse 8 (1. FS, 30 Schülerinnen und Schüler)

Ort: ein Berliner Gymnasium

Zeit: 9 Uhr bis 13 Uhr

#### **1. Thema des Projekts:**

- a. inhaltliches Thema: Couples watching TEEVEE
- b. theaterästhetischer Schwerpunkt: SuS in grundlegende Verfahren zur Inszenierung von kurzen Texten einführen; die anderen SuS wahrnehmen
- c. sprachliche Schwerpunkte: Hör/Hörseh- und Leseverstehen, Sprechen



Phase	Themen der Projektabschnitte	Vorherrschende Kompetenzbereiche aus dem Unterricht Darstellendes Spiel (DS) und aus dem Englischunterricht (EU)
1	Group formation	kommunikative Kompetenz (DS) Hörverstehenskompetenz (EU)
2	Moving around	Sachkompetenz (DS) Hörverstehenskompetenz (EU)
3	Words and sounds	Sachkompetenz (DS) Sprechkompetenz (EU)
4	Working with a partner	kommunikative Kompetenz (DS) Sachkompetenz (EU)
5	TEEEVEE (Listening/Reading)	Hör- und Leseverstehenskompetenz (EU)
6	Reading aloud	Sprechkompetenz (EU)
7	Improvising	Gestaltungskompetenz (DS) Sprechkompetenz (EU)
8	Performing	Sprechkompetenz (EU) kommunikative Kompetenz (DS) kulturelle Kompetenz (DS)
9	Saying goodbye	kommunikative Kompetenz (DS)

Abb. 27: Vorherrschend geförderte Kompetenzbereiche im Projekt

## 2. Kompetenzen und Standards in den Unterrichtsfächern Darstellendes Spiel und Englisch (Tabellen im Anhang S. 304ff.)

Dieser Workshop soll exemplarisch zeigen, wie im bilingualen Sachfachunterricht sowohl die theaterästhetische Handlungskompetenz als auch die interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit gleichzeitig gefördert werden können.

Die theaterästhetische Handlungsfähigkeit wird im monolingualen Unterricht Darstellendes Spiel laut Berliner Rahmenlehrplan für das Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel Klasse 7–10 (Senatsverwaltung Berlin 2006b) in den Bereichen Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz, kommunikative Kompetenz und kulturelle Kompetenz entwickelt.

Die interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit wird im monolingualen Englischunterricht laut Berliner Rahmenlehrplan (Senatsverwaltung Berlin 2005b) in den Bereichen Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz gefördert.

Das hier vorgestellte Projekt bietet die Möglichkeit, dass zum einen die sachfachrelevanten Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz, kommunikative Kompetenz und kulturelle Kompetenz gefördert werden und zum anderen die sprachfachlichen Kompetenzbereiche Sprechkompetenz, Hör-Seh-Kompetenz und Methodenkompetenz, und zwar in einer im Unterricht miteinander verzahnten Art und Weise.

### **3. Allgemeine und individuelle Lernvoraussetzungen**

Diese 8. Klasse bestand aus 30 Schülerinnen und Schülern, wobei die Mädchen leicht in der Überzahl waren (17 Mädchen). Die SuS lernten seit der 7. Klasse an dieser Schule gemeinsam. Es war im Rahmen dieser Schule ihre erste Erfahrung mit einem Theaterprojekt unter Einbezug der Fremdsprache. In der Klasse gab es seit einiger Zeit Spannungen zwischen unterschiedlichen Gruppierungen, über deren Ursachen selbst die Klassenleiterin nichts zu berichten wusste. Ein über die fachlichen Zielsetzungen hinausgehender Anspruch in dem Projekt bestand darin, den SuS Gelegenheit zu geben, sich einmal in einer eher außerschulischen Lernatmosphäre und in spielerischem Umgang wahrzunehmen. Es bestand die Hoffnung, dass sich ein solches Theaterspielerlebnis positiv auf den Zusammenhalt in der Lerngruppe auswirken würde.

### **4. Sachstrukturanalyse/didaktische Reduktion**

Im bilingualen Unterricht ist es prinzipiell möglich, bei der Erarbeitung einer Improvisation verschiedene literarische oder nichtliterarische Textgrundlagen in die Arbeit einzubeziehen. Für diesen Workshop musste eine Textgrundlage gefunden werden, die folgenden Ansprüchen genüge:

- Die mit Theaterarbeit unerfahrene Klasse sollte zu diesem Text improvisieren können. Darum musste es ein kurzer, übersichtlicher und an einem Vormittag bearbeitbarer Text sein. Er sollte vorrangig mit Elementen des Bewegungstheaters umzusetzen sein.
- Der Text sollte einen Lebensweltbezug zu den 14-Jährigen herstellen und diese ansprechen (Medienproblematik, Paarproblematik).
- Der Text sollte inhaltlich leicht verständlich sein, damit die SuS ihre Aufmerksamkeit dem Theaterspielen widmen können.
- Der Text sollte vielfältige vorbereitende Übungen ermöglichen und bündeln, um die SuS in unterschiedliche Interaktionsformen zu verwickeln und ihnen gleichzeitig die Gewissheit zu geben, dass im gesamten Workshop auf ein Ziel hingearbeitet wird.
- Die Erarbeitung und Präsentation sollte innerhalb von vier Zeitstunden durchführbar sein.
- Der Text sollte Möglichkeiten für Partnerarbeit, chorisches Sprechen und Differenzierung bieten.

TEEVEE (by Eve Merriam)	
1	In the house
2	of Mr and Mrs Spouse
3	he and she
4	would watch teevee
5	and never a word
6	between them spoken
7	until the day
8	the set was broken.
9	Then "How do you do?"
10	said he to she,
11	"I don't believe
12	that we've met yet.
13	Spouse is my name.
14	What's yours?" he asked.
15	"Why, mine's the same!"
16	said she to he.
17	"Do you suppose that we could be - ?"
18	But the set came suddenly right about,
19	And so they never did find out.

Abb. 28: Arbeitsblatt 1 (aus: Kuntze 1990:35)

Bei der Textvorlage handelt sich um ein 19-zeiliges Gedicht<sup>57</sup>, das sich für eine unaufwendige Bearbeitung auf der Bühne eignet. Es lässt sich ein dramatischer Handlungsbogen aufbauen, der nach Beendigung des Konflikts wieder abfällt. Seine Kürze macht es möglich, das

---

<sup>57</sup> Es besteht kein Grund, sich bei der Arbeit an dramatischen Formen im Englischunterricht lediglich auf dramatische Texte zu beschränken. Im Gegenteil, oft eignen sich für das Theater mit Schülerinnen und Schülern gerade kürzere, überschaubare Texte wie Gedichte und Balladen. Sehr ergiebig können auch Märchen oder Fabeln sein. So entgeht man der Gefahr der

Gedicht in einer größeren Klasse zu bearbeiten und sogar mit vielen Schülerinnen und Schülern zu einer kleinen Aufführung zu bringen. Die in dem Gedicht enthaltene Dialogpassage eignet sich gut für Partnerarbeit. Für die Arbeit an der Herausbildung einer theatralen Handlungskompetenz ist dieser Text geeignet, da er kurz, überschaubar und dialogisch gestaltet ist. Er hat Humor und lässt Interpretationsspielraum. Er eignet sich für Bewegungstheater und lädt ein, ausdrucksstarke theatrale Mittel zu finden. Er eignet sich für stilisierte Bewegungen und für Übertreibungen, Arbeitsweisen, die besonders für mit den theatralen Mitteln unerfahrene Schülerinnen und Schüler geeignet sind.

Es lassen sich eine Vielzahl von vorbereitenden Übungen finden, die sowohl eine spielfähige Gruppe herstellen können als auch erste theatrale Mittel einführen können und noch dazu auf den Inhalt des Gedichts vorbereiten, sodass der ganze Workshop einen roten Faden bekommt und alle seine Elemente für die Abschlusspräsentation relevant sind.

Der Inhalt des Gedichts und der mögliche Deutungsgehalt sollen im Folgenden in Form von Aufgabenstellungen für die SuS und der möglichen zu erwartenden Antworten wiedergegeben werden:

**Listen to line 1–17 of the poem and answer the following questions:**

1) Who is speaking? How do you know?

(A man, a he and a woman, a she. They are a couple.)

2) Can you identify their problems?

(Their TV-set is broken. They don't seem to know each other.)

3) How do you think this poem will end?

Abb. 29: Arbeitsblatt 2

**Now read the poem silently and answer the following question:**

What is unusual about the poem as far as the language and the content are concerned?

- unusual use of pronouns: 'she' and 'he' is used instead of 'her' and 'him'
- sounds very distant, two pronouns refuse 'to get in touch with each other' even in a sentence looks like the perfect linguistic solution to illustrate the behaviour of the two people
- unusual rhyme scheme: first and last part rhyme when life runs its usual course
- middle part doesn't rhyme when the couple gets out of their usual rhythm because of the broken TV-set
- unusual use of the word 'spouse': they introduce each other as 'spouse' which isn't their name but refers to their relationship; they are either completely unaware of the real meaning of 'spouse', they don't care about it at all or they have gotten so used to it that they even mix it up with their real name; their lacking of names might also imply that they don't see themselves as individual persons or that they have lost their personality in an uneventful marriage

Abb. 30: Lösungsvorschlag zur Beantwortung der Detailfragen

Fazit: Am Ende ist alles wieder beim Alten. Das Gedicht könnte sich auch wie eine Kampfansage an alte Gewohnheiten lesen und von der Schwierigkeit künden, diese Gewohnheiten aufzugeben. Es könnte auch als ein Sinnbild für den schädlichen Einfluss moderner Medien (allen voran des Fernsehens) auf die menschlichen Beziehungen verstanden werden.

Nun bieten sich verschiedene Leseübungen an, entweder Zeile für Zeile, mit verteilten Rollen, mit Chorpässagen oder einzeln, damit die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, die Aussprache zu üben, den Text aufzunehmen und beim Lesen eine eigene Interpretation zu versuchen. Wenn der Text bekannt ist und das Gesagte und das Gemeinte entschlüsselt wurden, kann es an die Erarbeitung der einzelnen Szenen gehen.

## 5. Begründung der Lehr- und Lernstruktur

Im Folgenden wird der Aufbau des Workshops mit seinen einzelnen Übungen vorgestellt. Es wird erläutert, welche der in Tabelle 25 beschriebenen spezifischen Kompetenzen mit den einzelnen Übungen gefördert werden.

Die ersten Übungen dienen der Bildung einer spielfähigen Gruppe und der



Einführung in die körper- und bewegungsbetonte Arbeitsweise im Projekt. Die SuS sollen eine Aufmerksamkeit füreinander herstellen. Je nach Bedarf können weitere Übungen mit ähnlichem Spielziel (z. B. diverse Fangspiele oder Verknotungs- und Verhedderungsspiele) angeschlossen werden.

#### GROUP FORMATION

- Mill around the space and shake as many hands of other students as possible.
- Walk and at the same time your teacher will shout commands which you are supposed to follow: e. g. touch sb. else's shoulder, elbow, knee, heel, earlobe etc.
- Greet each other in an unusual way: e. g. stand on one foot, cackle etc.

Abb. 31: Arbeitsblatt 3

Bei den nun folgenden Übungen geht es darum, die Aufmerksamkeit der SuS auf die Ausdrucksfähigkeit ihrer Körper zu lenken. Der Körper ist in diesem Projekt zur Produktion theatraler Zeichen besonders wichtig.

#### MOVING AROUND

- Try out different ways of walking: strolling, walking fast, striding, creeping, staggering and stumbling, hurrying along.
  - While you are walking around mime different professions and jobs: a boxer, a model, a teacher, a cleaner. Also try to mime a drunkard, a dreamer, a TV watcher etc. (At this stage students could already begin to mime characters from the play which they are going to perform.)
  - Now
    - either stand and breathe calmly or
    - walk and mutter constantly or
    - follow sb. or
    - while walking take big steps and shout out aloud once in a while.
- (Jeweils eine Aufforderung wird von allen Spielern zur selben Zeit ausgeführt, bevor ein neuer Vorschlag an alle Mitspieler geht.)

Abb. 32: Arbeitsblatt 4

Die sich nun anschließenden Übungen dienen der sprachlichen Vorbereitung auf die Improvisationen. Hier geht es sowohl um die Aussprachschulung als auch um das



Produzieren von stark kontrastreichen Äußerungen mit dem Ziel, ein Gespür dafür zu entwickeln, wie Sprache als wirkungsvolles theatrales Zeichen eingesetzt werden kann. Wahlweise lassen sich in dieser Weise noch weitere Zeilen aus dem Gedicht vorwegnehmen. Es ist in diesem Fall eher günstig, wenn die Bedeutung und der Kontext der Äußerung zunächst unklar bleiben. Das ermutigt dazu, länger mit ihr zu spielen und Möglichkeiten der lautlichen und intonatorischen Gestaltung zu untersuchen.

#### WORDS AND SOUNDS

- Stand in a circle and each of you says the following sentence: "How do you do?"
- First pronounce it in a neutral way, then say it very slowly, then very quickly, quietly or aloud.
- Form two lines facing each other. Each person has sb. standing opposite him/her.
- Each time I give you a word or a sentence you say it together with the other people in your line. Pay attention to the effect that is caused by contrasting tones.

1st line: loud      2nd line: quiet

1st line: neutral    2nd line: angry

1st line: angry      2nd line: curious

*possible words and phrases from the poem: "How do you do?" "Spouse is my name"*

Abb. 33: Arbeitsblatt 5

Die folgende Übungsfolge soll die Partnerarbeit vorbereiten. Zuerst sollen sich die Partner per Zufallsprinzip finden. Dann sollen die Spielpartner sich aufeinander einstimmen und angehalten werden, auch auf Kleinigkeiten beim anderen zu achten, weil das eine wichtige Voraussetzung für das spätere wirkungsvolle Zusammenspiel darstellt. Die dritte Übung bereitet die Partner darauf vor, miteinander rhythmisch sprechen zu können, und lässt sie erleben, welche Hilfe z. B. rhythmisches Klatschen bietet. Dann wird wieder zu einem Gedichtausschnitt übergeleitet, an dem die Partner das eben Gelernte noch eher unbewusst erproben sollen. Ziel ist, dass die SuS sich bei der späteren Improvisation an diese Technik erinnern und sie gezielt für die eigene Gestaltung einsetzen.

## WORKING WITH A PARTNER

### **Milling around**

Mill around the space. When the music stops please get together in pairs (one girl – one boy, if possible)

### **Mirror hands**

Stand in pairs facing each other with your hands raised to shoulder height, palms facing outward, and as close to your partner's hands as possible without actually touching. One of you is the 'leader' and begins to move both hands, i. e. always keeping the palms facing toward the partner's hands. Your partners must try to follow the movements as accurately as possible, as if in a mirror. After a few minutes, your partner takes the role of 'leader'.

*(Maley/Duff 2005)*

### **Hand-clapping with a partner**

A sailor went to sea, sea, sea,

To see what he could see, see, see,

But all that he could see, see, see

Was the bottom of the deep blue sea, sea, sea.

(Clap your hands on your legs, clap them together, and every sea/see, clap your partner's hands.)

*(Whittaker 1995)*

### **Read the dialogue together aloud and do a hand-clapping with it.**

A: Spouse is my name.

What's yours?

B: Why, mine is the same.

(An dieser Stelle kann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der gesamte Text zugänglich gemacht werden.)

Abb. 34: Arbeitsblatt 6

Das Ziel dieses Abschnitts besteht im Grob- und Detailverstehen der Spielvorlage. Hierbei wird auf Prozesse aus dem Fremdsprachenunterricht zurückgegriffen, die unbekannte Texte in der Regel in diesen zwei Phasen erarbeiten lassen.

## LISTENING AND READING

**A** Listen to line 1–17 of the poem and answer the following questions:

1) Who is speaking? How do you know?

(A man, a he, and a woman, a she. They are a couple.)

2) Can you identify their problems?

(Their TV-set is broken. They don't seem to know each other.)

3) How do you think this poem will end?

**B** Now read the poem silently and answer the following question:

What is unusual about the poem as far as the language and the content are concerned?

Abb. 35: Arbeitsblatt 7

Die Erarbeitung der einzelnen Szenen erfolgt am besten mithilfe von Improvisationen. Dazu müsste es zunächst eine Verständigung in der Spielgruppe darüber geben, welche Szenen mit aufgenommen werden sollen. Denkbar wären folgende Szenen:

I. A Couple watching TV

II. The TV breaks down

III. The couple suddenly becomes aware of each other

IV. Dialogue between the partners

V. What else could partners do together besides watching TV?

VI. The TV is working again

VII. The couple gets back to their old habits

Die Szenen können in Partnerarbeit festgelegt, im Plenum gesammelt oder vom Spielleiter vorgegeben werden. Sie sollten am Ende einheitlich sein, denn sie sind wichtig für die Struktur der späteren Aufführung.

Aus dieser Szenenfolge lassen sich folgende Improvisationsaufgaben ableiten, die den Mittelpunkt der nun folgenden Proben bilden:

## IMPROVISATIONS

- With your partner settle down in front of a TV. You are not aware of your partner. After some slow and clear movements get into a freeze frame<sup>58</sup>.
- Suddenly the TV breaks down. How do you react? (Avoid clichés/stereotypes, find a unique expression or movement for your anger.)
- Suddenly you become aware of your partner. Show very slowly how you detect each other.
- Underline all the direct speech in the poem. Now practise the dialogue with your partner.
- With your partner try to collect activities couples could be engaged in other than watching TV. Pick one activity and make a freeze frame. Let us guess what the two of you are up to.
- The TV is working again. Show how you feel about it. Are you surprised/happy/what else?
- Slowly settle back down in front of the TV and into a freeze frame that resembles the freeze frame you showed at the beginning of the play.

Abb. 36: Arbeitsblatt 8

Diese Improvisationsaufgaben werden am besten in Form von Aufgabenstreifen an die einzelnen Spielpaare verteilt. Bei durchschnittlich 30 SuS kann fast jede Aufgabe zweimal verteilt werden. Das eröffnet die Möglichkeit, die Klasse bei der Abschlusspräsentation zu teilen, sodass jede Teilgruppe auch eine Aufführung als Zuschauer erleben kann.

Es empfiehlt sich, die Ergebnisse der Improvisationen, die man beibehalten möchte, am Ende jeder Probe schriftlich festzuhalten.

Nun müssen noch die einzelnen Paare im Stück arrangiert werden. Das geschieht am zweckmäßigsten folgendermaßen: Alle Spielerinnen und Spieler sind gemeinsam auf der Bühne, um die Szenen I–III "Couple watching TV", "TV breaks down" und "Couple suddenly becomes aware of each other" zu spielen. Sodann verteilen sich die Paare in vorher abgesprochener und geprobter Weise im Bühnenhintergrund. Drei bis fünf zuvor ausgewählte Paare bewegen sich in die Bühnenmitte und spielen den Dialog des Gedichts. Alle anderen Paare befinden sich währenddessen im *freeze*. Dann zeigen alle Paare ein Standbild ihrer vorbereiteten Aktivität. Nach diesem Abschnitt könnte wieder das Geräusch eines defekten Fernsehers ertönen, diesmal wird der Ton langsam wieder normal. Die Paare versinken auf dieses Kommando hin vor dem imaginären Fernseher und begeben sich in ihr Standbild vom



Beginn des Stücks.

Nach der Präsentation und dem Austausch darüber, was gesehen und wahrgenommen wurde und wie es gewirkt hat, sollten die SuS Gelegenheit bekommen, sich vom Projekt und von der besonderen Arbeitsweise zu verabschieden und einen Übergang in den Alltag zu finden. Dazu bieten sich folgende Übungen an, unter denen man eine Auswahl treffen muss:

#### **SAYING GOODBYE**

**Finish the following sentence (choice):**

*Remember when ... or*

*What I have learnt ... or*

*What I enjoyed most ... or*

*What I will remember ...*

(Diese Übung kann mündlich oder schriftlich durchgeführt werden. Alternativ können auch Briefe an einzelne Gruppenmitglieder formuliert werden oder an zukünftige Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer.)

#### **Feedback paper plate**

Stick a piece of paper or a paper plate to your back. Mill around the space. What do you want to say in order to say goodbye? Write it on the backs of your classmates. Make sure that you only write down friendly remarks and that everybody gets sth. written on his or her back.

Abb. 37: Arbeitsblatt 9

## **6. Konkretisierung der geplanten Lehr- und Lernprozesse (siehe Tabelle im Anhang S. 310ff.)**

## **7. Auswertung des Projekts**

Das Projekt entsprang einem in der Unterrichtspraxis entstandenen Problem und Bedürfnis und wurde von der Englischlehrerin der Klasse in Zusammenarbeit mit der Klassenleiterin und mir konzipiert. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen war eine umfassende und detaillierte Auswertung in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen nicht möglich. So kann ich lediglich auf meine Beobachtungen während des Projekts und auf einzelne informelle Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern in den Pausen zurückgreifen.

Meine Beobachtungen ergaben, dass fast alle Schülerinnen und Schüler in den meisten Phasen

engagiert und interessiert am Projekt mitgearbeitet haben. Das Projekt konnte in der geplanten Art und Weise durchgeführt werden. Es gab nur minimale Abweichungen von der ursprünglichen Planung, indem z. B. Übungsvarianten angeboten wurden. Die abschließenden Präsentationen stellten den Höhepunkt des Projekts dar und fesselten die Aufmerksamkeit der jeweils zuschauenden Teilgruppe. Interessiert tauschten die SuS anschließend ihre Beobachtungen in deutscher Sprache aus. Die SuS bekundeten in den Pausen, dass ihnen diese andere und neue Form des Lernens Spaß mache. Lediglich einige Jungs waren zu beobachten, wie sie sich in einzelnen Übungsphasen hinter der Bühne zu verstecken suchten. Die Ursachen für dieses Verhalten konnten nicht ergründet werden. Allerdings bietet dieses Verhalten Anlass zu weiteren Fragestellungen in Hinblick auf den Ablauf des Projekts und die Auswahl der Übungen. Die beiden Lehrerinnen äußerten sich auch nach einigen Wochen positiv über den Effekt des Projekts auf das Sozialverhalten in der Klasse. Sie bekundeten den Wunsch nach Wiederholung.

## **6 Zusammenfassung und Ausblick: Relevanz der Studie und offene Forschungsfragen**

Eine wichtige Leistung der vorliegenden Arbeit besteht im Aufzeigen der Wechselbeziehung zwischen denjenigen wissenschaftlichen Disziplinen, Bereichen und Handlungsfeldern, die an der Ausgestaltung des bilingualen Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel beteiligt sind und die sich bisher weder in der Praxis noch in der Theorie in erkennbarem Maße gegenseitig zur Kenntnis genommen haben. Dabei geht diese Arbeit erste Schritte bei der theoretisch-konzeptionellen Fundierung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel.

Die Konzeptionierung erfolgte, indem zunächst ein historisch angelegter Abschnitt die Rolle des szenischen Spiels in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts näher bestimmte. So konnte zu Beginn der Arbeit herausgearbeitet werden, dass sich fremdsprachiges Theaterspiel, auch wenn es häufig als ein geschlossenes Verfahren dargestellt und wahrgenommen wird, aus verschiedenen Quellen speist, sich verschiedener Arbeitsweisen bedient und zum Erreichen unterschiedlichster Zielstellungen eingesetzt wird. Dementsprechend vielfältig sind auch die Begriffe, die mit theaterspielendem fremdsprachigem Lernen in Verbindung gebracht werden. Zusätzlich wurden in diesem Zusammenhang umfangreichere Konzepte zum fremdsprachigen schulischen Theaterspiel anhand von Leitfragen untersucht und auf ihre Anregungen hinsichtlich einer Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel überprüft.

Während dieser Analyse wurde eine Diskrepanz deutlich zwischen den verschiedenen bildenden Erwartungen an das Theaterspielen aus der Sicht der Fremdsprachenfachdidaktik



einerseits und aus der Sicht der Theaterpädagogik andererseits. Dieser Widerspruch führte zur Ausarbeitung der Rolle der theatralen Zeichen im Theaterraum und ermöglichte eine neue und in den Fremdsprachenfachdidaktiken bislang kaum reflektierte Sicht auf die ästhetische Verwendung von Sprache beim fremdsprachigen Theaterspielen. In diesem Zusammenhang wurde das im Bereich des schulischen Theaterspiels vielfältige Begriffsinstrumentarium einer Revision unterzogen mit dem Ziel, die im Rahmen dieser Arbeit relevanten Begriffe zu definieren. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit aufgeschlüsselt nach den Teilbereichen szenisches und darstellendes Spiel, Unterrichtsfach Darstellendes Spiel, bilingualer Unterricht und Bausteine eines Konzepts zusammenfassend dargestellt werden.

#### Untersuchungsergebnisse aus dem Bereich szenisches und darstellendes Spiel in der Fremdsprachendidaktik

Bestätigt wurde durch die Auswertung der fremdsprachendidaktisch-theaterpädagogischen Konzepte die Tendenz innerhalb fremdsprachendidaktischer Denkweisen, Theaterspielen für den Fremdspracherwerb zu instrumentalisieren. Erst das Infragestellen dieser Haltung scheint es möglich zu machen, dass das Theaterspielen auch in fremdsprachigen Zusammenhängen seine Bildungsbedeutung entfalten kann (vgl. Kap. 2.1). Darüber hinaus ist die Überwindung dieser einseitigen Haltung notwendig, um die Fachleute aus der Theaterpädagogik für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zu gewinnen und damit auch seine Professionalisierung voranzutreiben. Umgekehrt benötigen die Theaterpädagogen theoretisch fundiertes Wissen, um sprachliche Lernprozesse innerhalb theaterpädagogischer *settings* wirkungsvoll unterstützen zu können.

Die Praxis beweist es Tag für Tag: Szenisches Spiel in Verbindung mit dem Sprachenlernen ist eine sehr fruchtbare Kombination. In den vergangenen drei Jahrzehnten haben zahlreiche Arbeitsformen aus den Bereichen des Theaterspiels und der Theaterpädagogik Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden. Aber auch in theaterpädagogischen Arbeitszusammenhängen wird immer deutlicher, dass viele Tätigkeiten nicht nur der sprachlichen Vermittlung bedürfen, sondern dass auch die Konzentration auf die fremdsprachige Fach- oder Bühnensprache das Theaterspielen bereichert. Dabei erweist sich die besondere Rolle der Sprache auf dem Theater als wesentlich, die darin besteht, dass sie – je nach Genre – entweder sehr wichtig ist (Sprech- oder Erzähltheater) oder während der Vorstellung eher entbehrlich (Pantomime). Unabhängig davon wird während der Proben und während der Reflexionsphasen immer Sprache gebraucht.

### Untersuchungsergebnisse aus dem Bereich Darstellendes Spiel

Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel wurde in Hinblick auf seine Existenzbedingungen gründlich untersucht und umfassend dargestellt, da aus Mangel an schriftlichen, zusammenfassenden und systematisierenden Zeugnissen nicht auf entsprechende Literatur zurückgegriffen werden konnte.

Eine Analyse der im Fach Darstellendes Spiel zu erwerbenden Kompetenzen hat erbracht, dass diese Kompetenzen in keinem anderen Fach erworben werden können. Dies verleiht dem Unterrichtsfach Darstellendes Spiel ein eigenes Profil. Die Kompetenzen, die in diesem Fach erworben werden können, weisen über das hinaus, was im Falle des Einsatzes von szenischem Spiel lediglich als eine Methode unter vielen möglich ist. Das Fach Darstellendes Spiel arbeitet zielgerichtet an Kompetenzen, die kein anderes Fach explizit anstrebt. Damit ist die zentrale Voraussetzung erfüllt, über einen Einsatz dieses Faches als bilinguales Sachfach nachzudenken.

### Untersuchungsergebnisse aus dem Bereich des bilingualen Unterrichts

In Bezug auf den bilingualen Unterricht konnten zentrale Problemstellungen herausgearbeitet werden, die sich direkt oder indirekt auch auf die theoretisch-konzeptionelle Fundierung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel auswirken. Dazu gehört die Erkenntnis, dass es sich beim bilingualen Unterricht hierzulande um ein Unterrichtsmodell handelt, das vor Ort initiiert und immer noch getragen wird von engagierten Lehrkräften, die mit einem Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien und erheblichem Arbeitsmehraufwand zu kämpfen haben. Auf der anderen Seite besteht eine hohe Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs im bilingualen Unterricht unter Eltern, Schülerinnen und Schülern (Sekretariat der KMK 2006). Doch nicht nur Unterrichtsmaterial wird vermisst, es mangelt auch an einer gesicherten Theorie. Dieser Mangel könnte mit fortschreitender Demokratisierung bilingualer Angebote auch ein zunehmendes Scheitern von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern begünstigen (vgl. etwa Breidbach 2007).

Es konnte gezeigt werden, dass eine Vernachlässigung des Darstellenden Spiels im Rahmen der Diskussion um den bilingualen Sachfachunterricht weder bildungstheoretisch noch didaktisch oder methodisch gerechtfertigt ist. Im Gegenteil: In Bezug auf die bildungstheoretische Begründung ist das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel ebenso wenig theoretisch abgesichert wie die anderen Sachfächer auch, da sich der Unterricht unter Zuhilfenahme der Fremdsprache nicht automatisch aus der Spezifik des Faches ergibt. In Bezug auf die didaktische Begründung und die methodischen Möglichkeiten erscheint das

Fach Darstellendes Spiel jedoch sogar besonders geeignet für den bilingualen Unterricht und darüber hinaus zur Anerkennung und Förderung individueller Mehrsprachigkeit. Es konnte geklärt werden, welche Vorstellungen von Unterricht das Darstellende Spiel mitbringt und welchen spezifischen Weltzugriff es verkörpert. Es war möglich, die spezifischen Kompetenzen zu beschreiben, die im Fach Darstellendes Spiel erworben werden können, und davon ausgehend Veränderungen im Kompetenzerwerb beim Darstellenden Spiel unter Einfluss einer oder mehrerer (Fremd-)Sprachen.

Die Analyse des Diskursfunktionsansatzes hat ergeben, dass dieser sich nur bedingt zur vollständigen Klärung sprachlichen Lernens im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel eignet, da er sich nur auf eine sehr spezifische sprachliche Zeichenfunktion bezieht. Gleichwohl verdient es dieser Ansatz, auch in Hinblick auf das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel weiterentwickelt zu werden, da das Kommunizieren über Theater mit dem Fortschreiten der Schuljahre zunehmende Bedeutung erfährt.

#### Bausteine eines Konzepts zum bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel

Auch wenn sich die Zielstellung des Erwerbs einer Fremdsprache nicht zwingend aus der Spezifik des Faches Darstellendes Spiel ergibt, haben die Fächer Darstellendes Spiel und Englisch doch zahlreiche Berührungspunkte und können einander in der Verfolgung der jeweils eigenen Ziele unterstützen. Das ist nicht zuletzt deshalb möglich, weil die Sprache ein wichtiges theatrales Zeichensystem darstellt. Es konnte dargestellt werden, in welcher Hinsicht sich der Kompetenzerwerb sowohl im Fach Darstellendes Spiel als auch beim Fremdsprachenlernen durch die Verknüpfung von sprachlichem und theaterästhetischem Lernen voraussichtlich verändert. Denn neben der Herausarbeitung der spezifischen Kompetenzen, die im Fach Darstellendes Spiel erworben werden können, liegt eine weitere Leistung der Arbeit in der Analyse der Veränderungen im Kompetenzerwerb, wenn das zweite – d. h. das sprachliche – Fach mit seiner spezifischen Perspektive hinzutritt. Diese Doppelperspektive wurde vervollständigt, indem herausgearbeitet wurde, inwiefern sich das Fremdsprachenlernen verändert, wenn es um die Zielstellungen des Darstellenden Spiels ergänzt wird. In diesem Zusammenhang wurde die besondere Rolle der Sprache auf dem Theater ausführlich erörtert.

Ein weiterer Ergebniskomplex der Studie bezieht sich auf die Rolle und die Funktion von Sprache im Sachfach- und im Sprachunterricht. Es konnte die Rolle der Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel analysiert werden. Dabei musste festgestellt werden, dass Sprache nur eines unter vielen theatralen Zeichen ist und darum eine andere

Funktion erfüllt als in den anderen, eher traditionellen Sachfächern. Die hauptsächlichliche Verwendung von Sprache in ihrer ästhetischen Funktion hat zahlreiche Folgen für den experimentellen Umgang mit ihr, für den Umgang mit Fehlern und für die methodischen Möglichkeiten der Festigung und Anwendung bekannter und des Erwerbs neuer Sprachmittel im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel. Neben der ästhetischen Funktion von Sprache ist Sprache im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel ebenfalls Medium und erfüllt Aufgaben bei der Kommunikation über die Unterrichtsgegenstände sowie bei der Organisation des Unterrichts. Zusätzlich kann Sprache im Darstellenden Spiel als Gegenstand auftreten, z. B. wenn man an einer ihrer Formmerkmale arbeitet: Das kann die lautliche Realisierung sein (z. B. das Sprechen im Chor üben), die grammatische oder die lexikalische. Diese Dreiteilung ergibt ein Modell sprachlicher Arbeit für den Unterricht im bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel, das darüber hinaus als Grundlage für die Planung von Unterricht auch im monolingualen Fach genutzt werden kann.

Die Auseinandersetzung mit dem Charakter sprachlicher Zeichen im Fremdsprachenunterricht und auf dem Theater sowie mit dem Ansatz, sachfachliche Diskurskompetenz als Schlüsselkompetenz bilingualen Lernens zu bestimmen, führte zur Entwicklung eines Modells spezifischen Spracheinsatzes im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel. In Zusammenhang mit bilingualem Unterricht Darstellendes Spiel konnte die Diskurskompetenz als zentrale Kompetenz nicht bestätigt werden. Vielmehr scheint der Mehrwert bilingualen Theaterspiels gerade in der Möglichkeit zur Umdeutung aller theatralen Zeichen, auch der fremdsprachigen, zu liegen, was die Konstruiertheit aller unserer Zeichensysteme erfahrbar macht. Der sich hier entfaltende Bildungswert weist Ähnlichkeit auf mit dem prognostizierten Mehrwert bilingualen Unterrichts in Hinblick auf Reflexivität (vgl. dazu Breidbach 2007). Somit kann zusammengefasst werden, dass das interkulturelle Potenzial bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Herstellung einer fiktiven theatralen Situation mit den Mitteln der Kunstform Theater besteht und in der Ermöglichung des anschließenden Austauschs über die erlebten Differenzerfahrungen.

Der Mehrwert des bilingualen Unterrichts Darstellendes Spiel liegt darüber hinaus in der potenzierten Arbeit an und mit Sprache, und zwar in ihrer Form als Unterrichtssprache, als Unterrichtsgegenstand und als künstlerisches Zeichen, welches Letztere auf die Sprache als Zeichen in der natürlichen Umwelt zurückgreifen kann, ohne ihre dortige Rolle zu benutzen. Das Merkmal der Handlungsorientierung beschränkt sich in einem derartigen Unterricht demnach nicht nur auf die Herstellung von sprachlichen Produkten mittels linguistischer

Zeichen. Es geht vielmehr um die Herstellung eines künstlerischen Produkts mittels theatraler Zeichen.<sup>58</sup>

Darüber hinaus weist das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel besondere Potenzen in Hinblick auf die Entwicklung und Förderung mehrerer Sprachen auf.

In Bezug auf die Planung des Unterrichts gibt es Parallelen zwischen den Fächern Kunst, Darstellendes Spiel und in letzter Konsequenz auch dem bilingualen Sachfach Darstellendes Spiel. Die Problematik besteht in der Planung schöpferischer Prozesse. Es konnte gezeigt werden, dass sich ein an die Kunstdidaktik anlehndes flexibles Planungsmodell auch für den bilingualen Unterricht im Fach Darstellendes Spiel eignet. Der vornehmlich aus theaterpädagogischen Zusammenhängen stammende Planungspessimismus konnte nicht bestätigt werden. Allerdings spielt die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung und Durchführung eines Theaterprojekts eine größere Rolle als im traditionellen Unterricht. In einem Fach, in dem das Erfahrungslernen im Mittelpunkt steht, lassen sich Schülerinnen und Schüler nicht durch von außen eingebrachte Inhalte zu eben diesem Lernen ermuntern.

### Offene Forschungsfragen

Die Untersuchung hat die sprachlichen Bereiche deutlich gemacht, an denen in einem fremdsprachigen Theaterunterricht gearbeitet wird. Es geht sowohl um eine *top-down*-Planung zur Unterstützung der sprachlichen Realisierung von Diskursfunktionen (vgl. dazu ausführlich Zydati 2007c) als auch um die Arbeit an der Sprache als einem von parasprachlichen und kinesischen Zeichen begleiteten Klangkörper in ästhetischer Funktion jenseits normierter und eindeutiger Bedeutungen. Gerade aus diesem Bereich erwächst weiterer Forschungsbedarf. Zum einen muss ermittelt werden, welche spezifischen Diskursfunktionen im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zum Einsatz kommen. Wie lassen sich diese Diskursfunktionen am besten im Unterricht entwickeln? Zum anderen geht es auch um die Erforschung der spezifisch ästhetischen Verwendungsweise von Sprache im bilingualen Sachfachunterricht Darstellendes Spiel sowie um die Bereitstellung geeigneter

---

<sup>58</sup> Der bilinguale Sachfachunterricht Darstellendes Spiel geht also, indem er die ästhetischen Zeichen nicht nur deutet, sondern auch erzeugt, über den in der Fremdsprachendidaktik beheimateten prozessorientierten Ansatz hinaus. Das bedeutet in Anknüpfung an die hier entwickelten Überlegungen und in Auseinandersetzung mit der prozessorientierten und kritisch-reflektierenden Mediendidaktik, dass die durch das Darstellende Spiel gegebene Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler selbst zum Produzenten eines Kunstwerks werden zu lassen, das künstlerische Medium Theater über die Möglichkeiten von Bild- und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht hinausgeht. In den meisten Fällen wird zur Erarbeitung eines fremdsprachigen Theaterstücks allerdings ein anderer Rahmen benötigt, als ihn der zeitlich und inhaltlich eng begrenzte Fremdsprachenunterricht bieten kann. So einen Rahmen stellt der bilinguale Sachfachunterricht Darstellendes Spiel bereit.

Maßnahmen, Verfahren und Abläufe, damit die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Intentionen auch mit den fremdsprachigen theatralen Zeichen umsetzen können.

Zudem geht es darum, genauer zu bestimmen, was am bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel reflexiv sein könnte und in welchem Verhältnis diese Erkenntnisse zur Bildungsbedeutung von Theater stehen.

Ein weiterer zukünftiger Untersuchungsschwerpunkt sollte sein, das vorhandene reichhaltige Methodeninstrumentarium aus dem Fremdsprachenunterricht und aus dem Unterricht Darstellendes Spiel daraufhin zu untersuchen, inwiefern einzelne Übungen das sprachliche und das fachliche Lernen besonders gut unterstützen können. Zum Beispiel bieten alle fremdsprachendidaktisch-theaterpädagogischen Konzepte ernstzunehmende Lösungsansätze vor allem auf der methodischen Ebene, die zur Weiterentwicklung des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel von großer Bedeutung sind und Potenzial für weitere wissenschaftliche Fragestellungen enthalten. (So könnte es etwa von Interesse sein, das Theater des Absurden im bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel in Hinblick auf seine interkulturellen Potenziale zu untersuchen.) Daraus könnten sich folgende Fragestellungen ergeben: Inwiefern ist eine systematische Unterstützung der fremdsprachigen Progression möglich und wünschenswert? Lässt sich eine Progression in der Beherrschung theatraler Mittel beschreiben? Lassen sich Sprache und theatrale Ausdrucksmittel verzahnt systematisch entwickeln? Wie könnte so eine Progression im Modell aussehen?

Ein weiterer wichtiger künftiger Forschungsschwerpunkt sollte auf der empirischen Untersuchung der Wirksamkeit jener Unterrichtsszenarien liegen, die eine Kombination aus Sprachlernen und Theaterlernen darstellen.

In kommenden Studien sollte darüber hinaus untersucht werden, inwiefern Theaterspielen zu einem vorbegrifflichen Lernen und zur Konzeptbildung jenseits von Sprache beitragen kann und ob nicht darin der eigentliche unverwechselbare Beitrag des Theaterspielens zum Spracherwerb liegt.

### Ausblick

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse stellen einen Orientierungsrahmen dar für die Ausgestaltung des bilingualen Sachfachunterrichts im Fach Darstellendes Spiel im Rahmen des Schulunterrichts mit dem Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I und II. Insbesondere soll damit eine Praxis unterstützt werden, die überprüfen muss, ob die notwendigen Voraussetzungen für die Einrichtung von Kursen oder Modulen mit diesem spezifischen Schwerpunkt bestehen und ob sich dessen Einrichtung unter den vor Ort bestehenden Bedingungen lohnt. Darüber hinaus können die hier versammelten Argumente und Kriterien



dazu dienen, jene Passagen aus dem aktuellen Berliner Rahmenlehrplan zum Darstellenden Spiel, die sich mit dem bilingualen Unterricht befassen, zu aktualisieren, fachspezifisch auszubauen und dem neuesten Stand der Forschung anzupassen.

Diese Arbeit hat ihren Zweck erfüllt, wenn sie über das dargestellte Unterrichtsbeispiel hinaus dazu anregt, bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zu planen und durchzuführen. Den Praktikern soll die Arbeit Anregungen bieten, über die ihrer Arbeit zugrunde liegenden Vorannahmen und Entscheidungen – die besonders in diesem Fach sehr subjektiver Natur sind – sowie über deren Folgen und Implikationen nachzudenken. Das Praxisbeispiel soll illustrieren, wie sich fremdsprachendidaktische und theaterpädagogische Arbeitsweisen verzahnen lassen, und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung geben. Den Theoretikern soll die Arbeit verständlich machen, dass ein Fach, welches im Augenblick lebt und entsteht, nicht zu hundert Prozent auf der Ebene des Konzepts ausgearbeitet und umgesetzt werden kann. Und nicht zuletzt besteht ein wichtiges weiteres Ziel der Arbeit darin, durch die Definition von zentralen Begriffen eine Sprache bereitzustellen, die es Theoretikern und Praktikern verschiedener Disziplinen ermöglicht, sich über all diese Prozesse detailliert auszutauschen.

Ausgangspunkt der Arbeit war eine extrem unbefriedigende Forschungslage im Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts Darstellendes Spiel. Es hat sich gezeigt, dass diese Situation allerdings in keinem Verhältnis zu den praktischen Möglichkeiten steht, die dieses in und durch die Praxis lebende Fach bietet. Die Arbeit macht deutlich, welche Schwierigkeiten es bereitet, ein Fach, in welchem der Zufall und die aktuellen Befindlichkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine große Rolle spielen, durch Konzeptbildung erfassen zu wollen. Huber fasst die Ursachen für die Schwierigkeit mit der fremdsprachigen Theaterpädagogik folgendermaßen zusammen:

Es sind integrative, sperrige Konzepte, die der Häppchenlogik der Lehrmittel zuwiderlaufen; ihre Abläufe erfolgen in selbstorganisierter Prozessdynamik, sind programmatisch und lehrplanmäßig kaum voraussehbar, geschweige denn in einzelnen Lernfortschritten festzumachen; ihre Produkte sind zur schulischen Leistungsmessung ungeeignet oder passen nicht in die vorgegebenen Raster; ihre Umsetzung verlangt einen überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwand und ein ebensolches Maß an Engagement (Huber 2003:326).

Dieser Spagat zwischen Theorie und Praxis, zwischen vorhersehbaren schulischen Anforderungen und unvorhersehbaren Abläufen von Theaterprojekten wird auch in Zukunft das bilinguale Sachfach Darstellendes Spiel und alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellen.

## Literaturverzeichnis

### A

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2004): Evaluation bilingualer Module aus der Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 9 (2004): 27 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Abendroth2.htm>
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2005a): Mehrsprachiger und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion. In: Krechel, H.-L. (Hrsg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in den Ländern Europas*. Tübingen: Gunter Narr, 185-208.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2005b): Forschungsprojekte: Subjektive Einschätzung des Lerngewinns von Schülern und Schülerinnen bei der Arbeit mit bilingualen Modulen: Forschungsdesign und ausgewählte qualitative Ergebnisse im Projekt „Internationalisierung des Sachfachunterrichts durch Bilinguale Module: Modelle-Methodik-Motivation“. In: *ZFF 1* (2005): 109-128.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007): Zur sprachenpolitischen Bedeutung und motivationalen Wirkung des Einsatzes von bilingualen Modulen in sprachlich heterogenen Lerngruppen. In: Caspari, D. / Hallet, W. / Wegner, A. / Zydati, W (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 177-191.
- Abendroth-Timmer, D. / Bach, G. (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Gunter Narr,
- Abermeth, Ulrike (1999): Nobody is perfect. Auch beim Weihnachtsmann kann mal etwas schief laufen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 6* (1999): 12-14.
- Ahrendt, Manfred (1997): Simulationen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 2* (1997): 4-9.
- Ahrens, Rüdiger / Eisemann, Maria / Merkl, Matthias (Hrsg.) (2008): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ahrens, Rüdiger / Bald, Wolf-Dietrich / Hüllen, Werner (1995): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Münster: Erich Schmidt Verlag.
- Aichler, Timo / Pirner, Manfred (2005): The Roots of Pop Music. Spirituals im bilingualen Religionsunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39/78* (2005): 22-25.
- Aitchison, Jean (1996): *The seeds of speech. Language origin and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press (CUP).
- Almond, Mark (2005): *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching – for the professional English language teacher*. London: Modern English Publishing.
- Amtmann, Paul (Hrsg.) (1966): *Darstellendes Spiel im neusprachlichen Unterricht. Ein Handbuch für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien*. München: Manz Verlag.
- Apelt, Walter (1993a): Projektmethode im Fremdsprachenunterricht - Ursprung und Grundlagen - (I). In: *Der Fremdsprachenunterricht Englisch 37/46-5* (1993): 253-257.
- Apelt, Walter (1993b): Projektmethode im Fremdsprachenunterricht - Ziele, Inhalte, Verfahren - (II). In: *Der Fremdsprachenunterricht Englisch 37/46-7* (1993): 381-385.
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorenkollektiv unter Leitung von Ruth Küfner (1985): *Großes Fremdwörterbuch*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

## B

- Bach, Gerhard (2002): Bilingualer Unterricht: Lernen -Lehren - Forschen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-23.
- Bach, Gerhard (2005a): Whole Person, whole language –fragmented theories: common and scientific paradigms of holistic language learning. In: Penman, Ch.: *Holistic Approaches to Language Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-34.
- Bach, Gerhard (2005b): Bilingualer Unterricht: Lernen-Lehren-Forschen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-22.
- Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Dritte, vollständig überarbeitete und verbesserte Auflage. Tübingen und Basel: Francke.
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (2003): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, G. / Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 1-21.
- Bach, G. / Timm, J.-P. (Hrsg.) (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke,
- Badstübner-Kizik, Camilla (2005): Hinsehen, Zuhören und Fragen – "Alte" Medien und "vergessene" Kompetenzen? In: Blell, G. / Kupetz, R. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131-150.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Barz, André (1989): *Psychologische Aspekte des Darstellenden Spiels*. Diss. A. Leipzig.
- Barz, André (1991): Psychologische Aspekte des Darstellenden Spiels. In: Gärtner, A. / Korn, U. / Nickel, H.-W.: *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern. LAG-Materialien 25/26*. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 87- 100.
- Bauer, Hanspeter (1995): Von der babylonischen Sprachverwirrung zum internationalen Diskurs. Plädoyer für ein Konzept des multikulturellen Englischunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42/3 (1995): 227-239.
- Baumbach, Gerda (1991): Zu Differenzen zwischen Spiel und Theater oder: „Wer kümmert sich um das, was gestern im Theater war ...“ In: Gärtner, A. / Korn, U. / Nickel, H.-W.: *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern. LAG-Materialien 25/26*. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 75-86.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 439-445.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, Frank G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke.

- Bausch, Karl-Richard / Helbig-Reuter, Beate (2003): Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: *nm* 56/4 (2003): 194-201.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Behr, Ursula (2007): *Sprachübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojekts der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Belgrad, Jürgen (Hrsg.) (1997): *Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1992a): *Apprendre sur scene! Une approche du théâtre. (Schülerbuch)* Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1992b): *Apprendre sur scene! Une approche du théâtre. (Lehrerhandbuch)*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1992c): Apprendre sur scene. Ideen für einen aktiven Fremdsprachenunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 26/7 (1992): 4-10.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1992d): "Le Théâtre" – Konzept für ein Kursprogramm der Sekundarstufe II. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 26/7 (1992): 14-19.
- Bergelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1996): *Eugène Ionesco*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1997): Apprendre sur scène - "La Leçon" d'Eugène Ionesco. In: *RAAbits Französisch*. Stuttgart: Verlag Josef Raabe.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma / Mey, Dorothea (1993a): *Le Guichet. Schülerbuch*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma / Mey, Dorothea (1993b): *Le Guichet. Lehrerhandbuch*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma / Mey, Dorothea (1996): *Molière Le bourgeois gentilhomme*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. (auch erschienen unter: Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma; Mey, Dorothea (1996): Apprendre sur scène: «Le Bourgeois Gentilhomme» de Molière. In: *RAAbits Französisch*. Stuttgart: Verlag Josef Raabe.)
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Stolle, Ulrike (1996): Apprendre sur scene – Szenisches Spiel im Französischunterricht der ersten Lernjahre. In: *Spiel und Theater* 48/Juni 1996/157: 14-16.
- Bergfelder-Boos, Gabriele / Berger, Pascale / Stolle, Ulrike (2004): *Theaterwerkstatt Französisch. Szenisches Spiel im Französischunterricht Sekundarstufe 1 und 2*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- Bergmann, Brigitte (1993): Die Pantomime als Sprechanaß. In: *Zielsprache Englisch* 23/3 (1993): 13-15.
- Bergmann, Brigitte (1994): Kennenlern-Spiele im Fremdsprachenunterricht. In: *Zielsprache Englisch* 24/4 (1994): 12-18.
- Bergmann, Birgit / Kroth, Olivia (2002): "Much is the force of heaven-bred poesy." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2 (2002): 4-13.
- Berliner Bildungsserver: Bilingualer Unterricht. Bilingual says twice as much. <http://www.bebis.de/themen/faecher/bilingual/> Gelesen am 01.04.2009.
- Besters-Dilger, J. et al. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt: Drava.



- Blell, Gabriele (1996): Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Blell, G. / Hellwig, K.-H. (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 43-66.
- Blell, Gabriele (2004): Musik im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von Audio Literacy. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 112-119.
- Blell, Gabriele / Hellwig, Karl-Heinz (Hrsg.) (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005): *Fremdsprachenunterricht zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bludau, Christine (2000): Szenisches Spielen mit einem literarischen Text. In: *Fremdsprachenunterricht* 44-53/1 (2000): 29-34.
- Bludau, Michael (2000): Szenisches Spielen – ein Weg zu ganzheitlichem Sprachhandeln. Vorschläge für den Englischunterricht der Mittelstufe. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53-1 (2000): 15-21.
- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Herausgegeben aus dem Brasilianischen und übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt am Main: Surkamp.
- Bollinger, Hannlore (1999): *Spielend lernen. Theater im Englisch- und Französischunterricht*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bonnet, Andreas (2007): Fach, Sprache, Interaktion – Eine Drei-Säulen-Methodik für CLIL. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 36 (2007): 126-141.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2007): Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, H. / Hu, A. / Meyer, M. A. (Hrsg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Barbara Buderich, 253-272.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet, Wolfgang (2001): Fremdsprachlichkeit als Spezifikum – Auf der Suche nach einer integrativen Didaktik für den Bilingualen Unterricht. In: Voss, B. / Stahlheber, E. (Hrsg.): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 151-163.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan / Hallet, Wolfgang (2003): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, G. / Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht*. Dritte überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 172-196.
- Braasch, Thilo / Appel, Joachim (2003): Technik auf Englisch – Bilingualer Sachfachunterricht in der Hauptschulklasse. In: *Englisch 2* (2003): 49-54.
- Bredella, Lothar / Legutke, Michal (1985): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.
- Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dieter (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr.
- Breidbach, Stephan (2002): Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld. In: Breidbach, S. / Bach, G. / Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-27.

- Breidbach, Stephan (2003): Transkulturalität. Paradigma für den bilingualen Sachfachunterricht. In: Eckert, J. / Wendt, M. (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 221-234.
- Breidbach, Stephan (2004): *Bildung, Kultur, Wissenschaft: Grundzüge einer reflexiven Wissenschaftsdidaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 153-164.
- Breidbach, Stephan (2005): Bilinguale Didaktik – noch immer zwischen allen Stühlen? Zur neueren Entwicklung der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165-176.
- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung. Kultur. Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. New York: Waxmann.
- Breidbach, Stephan / Bach, Gerhard / Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brook, Peter (1988): *Der leere Raum*. Dritte Auflage. Berlin: Alexander Verlag.
- Bubner, Claus / Mangold, Christiane (1995): *Schule macht Theater*. Braunschweig: Westermann.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule; Gesellschaft für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft (Hrsg.) (1992): *Das Darstellende Spiel an den Schulen. Teil A: Forschungsprojekt*. München: Gesellschaft für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft e.V.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule; Gesellschaft für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft (Hrsg.) (1992): *Das Darstellende Spiel an den Schulen. Teil B: Expertentagung*. München: Gesellschaft für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft e.V.
- Butzkamm, Wolfgang (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und –lehrens. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 45-52.
- Butzkamm, Wolfgang (2005a): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 91- 107.
- Butzkamm, Wolfgang (2005b): Englisch – ein pädagogisches Notstandsgebiet. Fremdsprachenmethodik: Über die Verwendung der Muttersprache im Englischunterricht. In: *blz Juli/August* (2005): 24-25.
- Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

## C

- Capitaine, Reinhild von (1987): Ma Mere L'oye. „Melodrame pour Marionettes“ zu der Musik von Maurice Ravel. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 21/86 (1987): 18-21.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53 (2000): 81-86.
- Caspari, Daniela (2002): Kreativität als Unterrichtsprinzip: Der – notwendigerweise – ‚andere‘ Fremdsprachenunterricht. In: Kühn, O. / Mentz, O. (Hrsg.): *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion*. Herbolzheim: Centaurus Verlag, 16-18.
- Caspari, Daniela / Zydati, Wolfgang (2000): Mehrsprachigkeit in der Schule: English avant tout? In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53-1 (2000): 5-8.



- Caspari, Daniela / Hallet, Wolfgang / Wegner, Anke / Zydati, Wolfgang (2007): *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Christ, Herbert (1998): Bildungspolitik und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I. / Graap, S. M. / List, G. (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 339-360.
- Christ, Herbert (1999): In zwei Sprachen lernen: Ein Schulversuch in Frankfurt am Main. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 4 (2) 12 pp. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/ig\\_04\\_2/beitrag/christ2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/ig_04_2/beitrag/christ2.htm)
- Christ, Herbert (2004): Mehrsprachigkeit entwickeln durch bilingualen Unterricht. In: Quetz, J. / Solmecke, G. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Fächer-Sprachen-Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 235-241.
- Costa, Francesca / Mariani, Manuela Maya (2007): Drama and CLIL. In: Marsh, D. / Wolff, D. (eds.): *Diverse Contexts – Converging Goals*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 299-308.
- Coste et al (2001): *A Common European framework of Reference*. Strasbourg, Cambridge: 2000, 2001 (<http://www.coe.int>) Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Crome, Martin (2000): Musik und Theater – Entwicklung von Klangräumen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4 (2000): 39ff.
- Cummins, James (1978): The cognitive development of children in immersion programs. *Canadian Modern Language Review* 34 (1978): 855-883.
- Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49 (1979): 222-251.
- Cummins, Jim / Swain, Merrill (1989): *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. 3. impr. London [u.a.]: Longmann.

## D

- Darstellendes Spiel im Unterricht allgemeinbildender Schulen. Bericht und Dokumentation zur Fachtagung vom 27.-28. April 1999 in Frankfurt/Main*. Unveröffentlichte Tagungsdokumentation.
- Decke-Cornill, Helene (2001): Pluralität und sprachliche Bildung. In: Abendroth-Timmer, D. / Bach, G. (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Gunter Narr, 177-189.
- Decke-Cornill, H. / Hu, A. / Meyer, M. A. (Hrsg.) (2007): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Barbara Buderich,
- De Florio-Hansen, Inez (2003): Mehrsprachigkeit lernen: Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: *nm* 56/2 (2003): 80-87.
- Deharde, Kristin (2004): Ein märchenhaftes Schattenspiel. Les trois petits cochons et le grand méchant loup. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1 (2004): 35-40.
- Ditzschke-Vogelsang, Regina / Schmieder, Ulrich / Wedel, Heike (2006): Spaziergänge in der „Bili-Landschaft“: Anmerkungen zum mehrsprachigen Sachfachunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6 (2006): 20-23.
- Doff, Sabine / Klippel, Friederike (2007): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Domkowsky, Romi (2007): Annäherungen an die Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs. In: *Spielart. Theaterpädagogische Zeitschrift für Berlin und Brandenburg*. 12/ 41-42 (2007): 54-57.
- Dörger, Dagmar / Nickel, Hans-Wolfgang (2005): *Spiel- und Theaterpädagogik studieren*. Milow [u.a.]: Schibri.

- Dörnyei, Zoltán / Murphey, Tim (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dougill, John (1987): *Drama activities for language learning*. London and Basingstoke: Macmillan Publishers LTD.
- Dufeu, Bernard (1992): Der Zugang zur Fremdsprache in der Psychodramaturgie. In: *Zielsprache Englisch* 22/1 (1992): 8-16.

## E

- Eberhardt, Sieglinde (2003): Stegreif. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 297-298.
- Ebert, Gerhard (1979): *Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers*. Berlin: Henschelverlag.
- Eckert, J. / Wendt, M. (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Edmondson Willis J. (2001): Mehrsprachigkeit: Was leistet die schulische Ausbildung? In: Abendroth-Timmer, D. / Bach, G. (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Gunter Narr, 131-149.
- Ertmer, Cornelia / Diekhans, Johannes (1999): *Szenisches Spiel in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Eucker, Johannes / Kämpf-Jansen, Helga (1980): *Ästhetische Erziehung 5 – 10*. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.
- Europäischer Rat (Barcelona am 15. und 16. März 2002): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Schluss-Rat-Barcelona.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Schluss-Rat-Barcelona.pdf) Gelesen am 27.02.2009.
- Europäisches Kooperationsprojekt "Staging foreign language learning". Inszenieren von Fremdsprachenlernen (2003): *Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

## F

- Fehse, Klaus-Dieter / Kocher, Doris (2000): Das fremdsprachliche Klassenzimmer als Erzählraum und Bühne. Ein Beispiel zum Storyline-Konzept. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3 (2000): 18ff.
- Feldhendler, Daniel (1991): Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie. In: *Die Neueren Sprachen* 90/2 (1991): 137-153.
- Feldhendler, Daniel (1993): Enacting Life! Proposals for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language. In: Schewe, M. / Shaw, P. (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 171-191.
- Feldhendler, Daniel (2005): Playback. In: Dörger, D. / Nickel, H.-W.: *Spiel- und Theaterpädagogik studieren*. Milow [u.a.]: Schibri, 57.
- Finkbeiner, Claudia (Hrsg.) (2002): *Wholeheartedly English: A Life of Learning. Festschrift für Johannes-Peter Timm*. Berlin: Cornelsen.
- Fischer-Lichte, Erika (1988): *Semiotik des Theaters*. Bd. 1. *Das System theatralischer Zeichen*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Fleming, Mike (2003): *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Freie Hansestadt Hamburg; Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003a): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan neunstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I*. Hamburg:

- [http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I\\_Gy9/DSP\\_Gy9\\_SekI.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy9/DSP_Gy9_SekI.pdf) Gelesen am 14.01.2010.
- Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003b): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan integrierte Gesamtschule*. Hamburg: [http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I\\_GS/DSP\\_GS\\_SEKI.PDF](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_GS/DSP_GS_SEKI.PDF) Gelesen am 14.01.2010.
- Freie Hansestadt Hamburg; Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2004a): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan achtschuliges Gymnasium. Sekundarstufe I*. Hamburg: [http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I\\_Gy8/DSP\\_Gy8.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/DSP_Gy8.pdf) Gelesen am 14.01.2010.
- Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2004b): *Rahmenplan darstellendes Spiel. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe*. Hamburg: [http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3435/pdf/darstellendesspiel\\_gyo.pdf](http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3435/pdf/darstellendesspiel_gyo.pdf) Gelesen am 14.01.2010.
- Frost, Ursula (Hrsg.) (2006): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahreszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn u.a.: Schöningh.

## G

- Gärtner, Angela / Korn, Ulla / Nickel, Hans- Wolfgang (Hrsg.) (1991): *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern*. Band LAG-Materialien 25/26. Berlin: Bundesverband Theaterpädagogik e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater Berlin e.V. in Zusammenarbeit mit der BAG Spiel und Theater.
- Gedicke, Monika (2000): Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht – eine Möglichkeit zur Förderung realitätsbezogener Kommunikation? In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53-1 (2000): 22-28.
- Gedschold, Christian (2007): Über die Schwierigkeit der Untersuchung des eigenen Gegenstands. In: *Spielart* 12/41-42 (2007): 58-59.
- George, Susan (1985): The Word Made Flesh – A Teaching Experiment in Drama and Foreign Languages. In: Bredella, L. / Legutke, M.: *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, 201-214.
- Gerdes, Mechthild (2000): Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen. In: Schlemminger, G. / Brysch, Th. / Schewe, M. L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 44-59.
- Gibson, Rex (2000): Active methods in Shakespeare classroom. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4 (2000): 17ff.
- Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (1996a): Prozessorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1 (1996): 4-11.
- Gienow, Wilfried / Hellwig, Karlheinz (1996b): Sprach- und Sprachbildtexte als Anregung zu spiel-handelndem Sprechen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1 (1996): 13-19.
- Gienow, Wilfried / Hellwig, Heinz (Hrsg.) (1993): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gipser, Dietlinde (1995): "Der Körper unter Belagerung". Zum Umgang mit Leib und Körperlichkeit – auch – an der Universität. In: Koch, G.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Milow [u.a.]: Schibri, 153-157.
- Glaap, Albert-Reiner (1998): Erste Begegnung mit szenischen Texten: Short Plays. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1 (1998): 21-26.

- Glaap, Albert-Reiner (2000): Damentexte als Partituren. Zur Förderung interaktiver Prozesse im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, Frank G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr, 84-88.
- Glaap, Albert-Reiner / Oppermann, Anja (1999): „Flippin’In“ Anne Chiseletts Bühnenstück über fast food restaurants. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 6* (1999): 36-39.
- Gnutzmann, Claus (2007a): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *FluL 36* (2007): 3-12.
- Gnutzmann, Claus (2007b): Der neue Braunschweiger Master-Lehramsstudiengang Englisch – Schwerpunkt „Bilingualer Sachfachunterricht/Content and Language Integrated Learning“. In: *FluL 36* (2007): 63-75.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1995): Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen Europas. In: Paula, Andreas (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt: Drava, 18-42.
- Gogolin, Ingrid (1998): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I. / Graap, S. / List, G. (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 71-95.
- Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle sprachliche Bildung als Rahmung für bilingualen Sachfachunterricht. Breidbach, S. / Bach, G. / Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-74.
- Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine Maria / List, Günther (Hrsg.) (1998): *Über Mehrsprachigkeit. Festschrift für Gundula List zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Göhmann, Lars (2003): Drama in Education. Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 80-82.
- Gorius, Maria (2007): Königinnen und Könige der Farben. Theaterpädagogische Grundqualifizierung von Lehramtsstudierenden in Verbindung mit Sprachförderung von Grundschulkindern in den Herbstferien. In: *Gemeinschaftsinitiative Equal. Newsletter. Februar 2007*. Köln: Schulamt für die Stadt Köln, 22-25.
- Graap, Sabine Maria (2001): Gesten zwischen gesprochenen und gebärdeten Sprachen. In: List, G. / List, G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 265-279.
- Grabes, Herbert (2000): Das inszenierte Fremde: Dramen als Wege zum Fremdverstehen. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, 253-265.
- Greiner, Denise (1998a): Un brin de muguet – ein Theaterexperiment. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 32/36* (1998): 42-43.
- Greiner, Denise (1998b): Ein deutsch-französisches Schultheaterfestival. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 32/36* (1998): 50-51.
- Grucza, Franciszek (2003): Mehrsprachigkeit in Mitteleuropa und der Europäischen Union. Traditionen, Gefahren, Ausblicke. In: Besters-Dilger, J. et al. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*. Klagenfurt: Drava, 15-27.
- Gruschka, Andreas (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Frost, U. (Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn u.a.: Schöningh, 140-158.
- Günther, Inge (2007): Das Klassenzimmer als Oase. Die Yad-beYad Schule in Jerusalem ist die einzige, in der jüdische und arabische Kinder gemeinsam lernen. *Ausgabe vom 26.10.2007*. Berlin: Berliner Zeitung, S. 8.



## H

- Hadfield, Jill (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hahn, Angela / Klippel, Friederike (Hrsg.) (2005): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München im Oktober 2005*. München u.a.: Oldenbourg.
- Hallet, Wolfgang (1998): The bilingual triangle. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 2 (1998): 115-125.
- Hallet, Wolfgang (2005a): Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78/39 (2005): 2-8.
- Hallet, Wolfgang (2005b): Bilingualer Unterricht: Idee, Formen, Modelle. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78/39 (2005): 12.
- Hallet, Wolfgang (2005c): Sprachliches Lernen im Bilingualen Unterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78/39 (2005): 13.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2007): Scientific Literacy und Bilingualer Sachfachunterricht. In: *FLuL* 36 (2007): 95-110.
- Hallet, Wolfgang / Müller-Hartmann, Andreas (2006): For better or worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 82 (2006): 2-11.
- Hamilton, Judith / Mc Leod, Anne (1993): *Drama in the language classroom*. London: CiLT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- Hasberg, Wolfgang (2004): Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht? In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 221-236.
- Hass, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.c
- Haudeck, Helga / Riedl, Ilse (2007): Let's speak English – auch in anderen Fächern. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Lernens in der dritten und vierten Klasse. In: *Grundschule* 9 (2007): 42-46.
- Heathfield, David (2005): *Spontaneous Speaking. Drama activities for confidence and fluency*. Peaslake: Delta Publishing.
- Heising, Sigrid (1991): *Sprachförderung durch Theaterspiel in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heitz, Sylvia (1985): Zigger-Zagger. Die Behandlung und Aufführung eines Dramas im Englischunterricht in einer 10. Gymnasialklasse. In: Bredella, L. / Legutke, M.: *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, 185-200.
- Helbig, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, K-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 179-186.
- Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hellwig, Karlheinz (1993): Fremdsprachlich Handeln und Schaffen! Prozessorientierte Medien-'Methodik' in Grundlagen und Übersicht. In: Gienow, W. / Hellwig, H. (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 87-99.

- Helms, Dietrich (2004a): Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichts. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 291- 304.
- Helms, Dieter (2004b): Tanzende Vampire: Musik, Theater und bilingualer Sachfachunterricht. In: *Englisch 1* (2004): 9-15.
- Hentschel, Ingrid (2003): "Als-ob". In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 15-17.
- Hentschel, Ulrike (1996): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hentschel, Ulrike (2008): Brauchen wir ein Kultur-Pisa? Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation ästhetischer Bildung. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 127-135.
- Hentschel, Ulrike / Ritter, Hans-Martin (Hrsg.) (2003): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Hentschel, Ulrike / Nickel, Hans-Wolfgang / Rösner, Heribert (Hrsg.) (1992): *Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen*. Band LAG-Materialien 28/29. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik.
- Hermes, Liesel (1993): Vom narrativen zum dramatischen Text: Dramatisierung als Interpretation. In: *Englisch 4* (1993):141-145.
- Hesse, Ulrich (2005): *Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach. Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel Hamburgs*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Hesse, Ulrich (2008): Wer die Vergangenheit kennt, hat Zukunft. Die Entwicklung des Darstellenden Spiels zum Unterrichtsfach. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 39-50.
- Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo (1996): *Taschenbuch der Pädagogik*. Band 4. 4. vollst. überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hilliger, Dorothea (2006): *Theaterpädagogische Inszenierung*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Hilpert, Harald (2003): Darstellendes Spiel zum erstenmal als universitärer Studiengang. In: *Spiel und Theater 55/172* (2003): 15-19.
- Hirsch, Angela / Scholtes, Gertrud (1998): „Dans ton coin, balai! Bien loin toute querelle!» «Der Zauberlehrling» als deutsch-französisches Theaterprojekt. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 32/ 36* (1998): 26-43.
- Hoffmann, Christel (1989): *Spielen und Theaterspielen. Spielen mit Dingen und Wörtern, Figuren und Geschichten, spielen „als ob“, mit allem und nichts*. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Hoffmann, Christel (1991): Das rätselhafte „Als ob“ oder: Was ist das darstellende Spiel? In: Gärtner, A. / Korn, U. / Nickel, H.-W.: *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern*. Band LAG-Materialien 25/26. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 15-18.
- Hoffmann, Christel (1992): Zu Problemen der Aus- und Weiterbildung für Lehrer im Darstellenden Spiel und zum Beruf des Theaterpädagogen in den neuen Bundesländern. In: Hentschel, U. / Nickel, H.-W. / Rösner, H. (Hrsg.): *Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen*. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 136-143.
- Hoffmann, Christel / Israel, Annett (Hrsg.) (1999): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hoffmann, Reinhard (2004): Geographie als bilinguales Sachfach: Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 207-219.



- Hoppe, Hans (2003): Über den Erziehungs- und Bildungswert und die curriculare Verankerung von Spiel und Theater. In: Hentschel, U. / Ritter, H.-M. (Hrsg.): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 43-51.
- Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Höble, Corinna (2004): Ethische Herausforderungen in der Biologie. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 253-264.
- Höttecke, Dietmar (2004): Zur pädagogischen Dimension des Physikunterrichts – Was bedeutet Physikverstehen? In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 265-276.
- Hu, Adelheid (2001): Lingala, Französisch, Deutsch, Englisch: Positionen der Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: List G./ List, G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr, 89-114.
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Hübner, Frauke / Grammes, Tilmann /Stork, Andrea (2004): Bilingualer Politikunterricht: Bestandaufnahme, Perspektiven und explorative Analyse eines Unterrichtsdokuments aus der Didaktik der Zeitgeschichte. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 237-249.
- Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr.
- Huizinga, Johan (1994): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. (Originalausgabe unter dem Titel „Homo Ludens“ 1938 erschienen)
- Hüllen, Werner (1987): *Englisch als Fremdsprache: Beiträge zur Theorie des Englischunterrichts an deutschen Schulen*. Tübingen: Francke.
- Hüllen, Werner (1998): ghoti – das Leittier der internationalen Kommunikation, oder: das Englische als National und als Weltsprache. In: Gogolin, I. / Graap, S.M. / List, G.: *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 277-292.

## I

- Iaconis, Ute Ena (2008): Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 136-150.

## J

- Johnstone, Keith (1998): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag.
- Johnstone, Keith (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Berlin: Alexander Verlag.
- Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (1998): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (2001): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (2004): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main.: Peter Lang.

- Jürgens, Eiko (2001): Emotion und Motivation beim schulischen Lernen. In: *unterrichten/erziehen* 6 (2001): 295-298.
- Jurké, Volker (1992): Trainig im Theater – Theater im Training. Kluger Kopf – kluger Körper. In: Hentschel, U. / Nickel, H.-W. / Rösner, H. (Hrsg.): *Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen*. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 73-84.
- Jurké, Volker / Linck, Dieter / Reiss, Joachim (Hrsg.) (2008): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

## K

- Kahl, Detlev (1998): Machen Sie ruhig ein wenig Theater! In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32/36 (1998): 47-49.
- Kaltwasser, Vera (1999): Unterrichtsmodell zu dem Einakter „Nuts“ von Peter Terson. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6 (1999): 23-27.
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung*. Köln: Salon-Verlag.
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford, Connecticut/London: Ablex Publishing Corporation.
- Karl, Ute (2003): Ambivalente Zusammenhänge: Vom Thematisieren und Vergessen des Körpers als Kategorie pädagogischen Handelns. In: *Pädagogische Rundschau* 57 (2003): 93-108.
- Kempe, Andy / Winkelmann, Ulrike (1998): *Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kessler, Benedikt / Küppers, Almut (2008): A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: *Scenario* 2 (2009): 1-22. <http://scenario.ucc.ie>
- Kieweg, Werner (2003): Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/63 (2003): 4-10.
- Kieweg, Werner / Woodman, Gill (2003): Gefühle in der Fremdsprache ausdrücken. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/63 (2003): 26-28.
- Klages-Kubitzki, Monika (1997): Aspekte des sprachbegleitenden Verhaltens im Fremdsprachenunterricht – Beispiel Englisch. In: *nm* 50/4 (1997): 194-204.
- Klebl, Michael (1997): Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt. In: Belgrad, J. (Hrsg.): *Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 115-131.
- Klepacki, Leopold (2007): *Die Ästhetik des Schultheaters*. Weinheim u. München: Juventa.
- Klippel, Friederike (1984): *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koch, Gerd u.a. (1995): *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Kochan, Barbara (Hrsg.) (1974): *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Kronberg Ts.: Scriptor Verlag GmbH.
- Kommnick, Katrin (1995): Wahrnehmung von Gefühlen anhand unserer Körpersprache. In: Koch, G.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Milow [u.a.]: Schibri, 158-169.
- Königs, Frank G. (2007): Sachfachunterricht in der Fremdsprache: Einige (un)realistische Anmerkungen aus der Perspektive der (neuen) Lehrerbildung. In: *FluL* 36 (2007): 48-62.

- Körper-Stiftung / Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hrsg.) (2000): *Theater in der Schule*. Hamburg: Edition Körper-Stiftung.
- Krause, Embede (1992): Jean Pascale parmi nous. Fremdsprachentheater im Wahlpflichtfach Französisch (1. Lernjahr). Ein Erfahrungsbericht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 26/7 (1992): 20-23.
- Krechel, Hans-Ludwig (2001): Text- und Spracharbeit im Rahmen von flexiblen Modulen des Fachunterrichts in der Fremdsprache. In: Voss, B. / Stahlheber, E. (Hrsg.): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 166-171.
- Kremnitz, Georg (1994): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. 2. korr. Auflage. Wien: Braumüller.
- Kroth, Olivia (1999): Detective Story als short play: Roald Dahl: Lamb to the Slaughter. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6 (1999): 31-35.
- Kühn, Olaf / Mentz, Oliver (Hrsg.) (2002): *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2006): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel* (Beschluss der Kultuskonferenz vom 16.11.2006). [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_11\\_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf) Gelesen am 12.01.2010.
- Kuntze, Wulf-Michael (Hrsg.) (1990): *Time for a poem. Gedichte(tes) im Englischunterricht der Klassen 5-10*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Küppers, Almut / Kusch, Alexander / Murmann, Stephanie (1998): Moonwormcrackers and Coca-cola toothpaste. Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – (k)ein Kunststück? In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/2 (1998): 139-145.
- Kurtz, Jürgen (1998): Kooperatives Sprechhandeln im Englischunterricht: Die Improvisation „Once upon a time“. In: *Englisch* 2 (1998): 41-49.
- Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kurtz, Jürgen (2006): Improvised Speaking in the EFL Classroom: Aufgaben als Elemente einer unterrichtlichen Figurationstheorie fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Gunter Narr, 130- 139.
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Küster, Lutz (2004): Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht. In: *nm* 4 (2004): 194- 198.

## L

- Laabs, H.-J. / Dietrich, G. / Drefenstedt, E./ u.a. (1987): *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- LAG / BAG / Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der HdK Berlin (Hrsg.) (1992): *Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen. Beiträge zur ästhetisch-pädagogischen Diskussion*. Band LAG-Materialien 28/29. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik.
- LAG Spiel und Theater in Berlin / BAG Spiel und Theater und das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der HdK Berlin (Hrsg.) (1993): *Wolfenbütteler Thesen. Forderungen, Vorschläge, Empfehlungen zu Spiel und Theater in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Band LAG-Materialien 30. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik.

- Lamsfuß-Schenk, Stephanie (2008): *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lechthaler, Katja (2004): *Alle Kinder spielen gern Theater. Was Kinder durch Schauspieler erleben und lernen*. Wiesbaden: Beust.
- Legutke, Michael (1988): *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.
- Legutke, Michael (1988): Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Legutke, M.: *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, 103-128.
- Legutke, Michael K. (1998): Handlungsraum Klassenzimmer and beyond. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 93-109.
- Legutke, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Gunter Narr, 140 - 148.
- Leisinger, Fritz (1966): *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005): Texttheater im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe. In: Hahn, A. / Klippel, F. (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. München u.a.: Oldenbourg, 75-83.
- Lenakakis, Antonius (2004): *Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Lensch, Martin (2003): Rollenspiele. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 257-259.
- Liebau, Eckard (Hrsg.) (2005): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels*. Weinheim/München: Juventa.
- Linck, Dieter (2008): Lehrerausbildung: Engpass auf Dauer? Ausbildung im Fach Theater/Darstellendes Spiel an Hochschulen. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 212-221.
- Lippert, Elinor (2003): Schultheater. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 269-271.
- Lippert, Gerhard (2003): Modellversuche. In: Koch, G. / Streisand, M.: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 205-208.
- List, Gundula / List, Günther (Hrsg.) (2001): Quersprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg.
- Lloyd, Angela / Wandel, Reinhold (2004): Tales from Wales. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38/72 (2004): 13-20.
- Löffler, Renate (1979): *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Löffler, Renate (2002): "Brainlinking": Holistic learning and learner orientation. In: Finkbeiner, C. (Hrsg./ed.): *Wholeheartedly English: A Life of Learning. Festschrift für Johannes-Peter Timm*. Berlin: Cornelsen, 123-136.
- Löwing, Andrea (2006): Englisch im Philosophieunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/6 (2006): 46-49.
- Lukas, Reinhold (2006): Bilingualer Unterricht an der Realschule – ein zweifelhaftes Unternehmen? In: *nm* 59/2 (2006): 38-45.
- Lutzker, Peter (2007): *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen und Basel: Francke.

## M

- Macht, Konrad (1982): *Leistungsaspekte des Englischlernens*. Frankfurt am Main: Diesterweg.



- Macht, Konrad / Arnold, Hilde / Geppert / Gerda / Hösl, Rita (1977): *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Michael Prögel Verlag.
- Mahlstedt, Susanne (1996): *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Mairose-Parovsky, Angelika (2000): Interaktionsspiele und Transkulturalität. In: Schlemminger, G. / Brysch, T. / Schewe, M. L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 60-71.
- Maley, Alan / Duff, Alan (1985): *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. 2. erweiterte Auflage. München: Huber.
- Maley, Alan / Duff, Alan (2005): *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. 3. impr. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangold, Christiane (Hrsg.) (2006): *Grundkurs Darstellendes Spiel 1. Sek.II*. Braunschweig: Schroedel.
- Mangold, Christiane (Hrsg.) (2007): *Grundkurs Darstellendes Spiel 2. Sek.II*. Braunschweig: Schroedel.
- Marsh, David / Wolff, Dieter (eds.) (2007): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mathes, Karl (1929): Das Stegreifspiel im neusprachlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 28 (1929): 33-43.
- Mc Rae, John (1985): *Using drama in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichts-Methoden. Band I - Theorieband*. Berlin: Cornelsen. Lizenzsausgabe 2003 für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meyer, Karl A.-S. (2006): *Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik*. [http://opus.kobv.de/udk/frontdoor.php?source\\_opus=25](http://opus.kobv.de/udk/frontdoor.php?source_opus=25) Gelesen am 08.11.2007.
- Mieruch, Gunter (2004): Ästhetische Bildung nach PISA – zum Stellenwert des Darstellenden Spiels. In: *Stückwerk – Zeitschrift der LAG-Hamburg* 5 (2004).
- Mindt, Dieter (1995): *Unterrichtsplanung Englisch für die Sekundarstufe I*. Neubearbeitung. Stuttgart und Dresden: Klett.
- Mindt, Dieter / Schlüter, Norbert (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Mühlmann, Horst / Otten, Edgar (1991): Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme. In: *Die Neueren Sprachen* 90 (1991): 2-23.
- Müller, Barbara / Schafhausen, Helmut (2000): *Spiel- und Arbeitsbuch Theater*. Paderborn: Schöningh.
- Müller-Schneck, Elke (2006): *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- N
- Naumann, Gabriele (2003a): Brecht, Bertolt. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 53.
- Naumann, Gabriele (2003b): Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 294.
- Neumann-Zöckler, Helgard (1981): *Szenisches Spiel im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Märchenveränderung am Beispiel von Little Red Riding Hood*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Neveling, Christiane (Hrsg.) (2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.

- Nickel, Hans-Wolfgang (1991): Zur Entwicklung des Darstellenden Spiels (der Spielpädagogik) in der DDR. Eine Textmontage. In: Gärtner, A. / Korn, U. / Nickel, H.-W. (Hrsg.): *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern*. Band LAG-Materialien 25/26. Berlin: Bundesverband Theaterpädagogik e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater Berlin e.V. in Zusammenarbeit mit der BAG Spiel und Theater, 36-38.
- Nickel, Hans-Wolfgang (2001): *Spielpädagogik und DAF*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Vortrag gehalten am 30. April 2001 in Buenos Aires.
- Nickel, Hans-Wolfgang (2006): Dissertationen zur Spiel- und Theaterpädagogik. In: *Spielart* 11/38 (2006): 36-37.
- Nieweler, Andreas (2001): Förderung schulischer Mehrsprachigkeit durch sprachübergreifendes Unterrichten. In: Abendroth-Timmer, D. / Bach, G. (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Gunter Narr, 207-222.
- Nissen, Peter (1994): Den Text inszenieren – statt analysieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3 (1994): 36-39.
- Nöth, Winfried (1995): Nonverbales Kommunikationsverhalten. In: Ahrens, R. / Bald, W.-D. / Hüllen, W. (Hrsg.): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Münster: Erich Schmidt Verlag, 205-207.
- Nünning, Ansgar (1998): Von „Teaching Drama“ zu „Teaching Plays“. Spielend Lernen durch dramatische Formen und mit dramatischen Texten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1 (1998): 4-13.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2003): Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen. In: Bach, G. / Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 149-171.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Stuttgart u.a.: Klett und Kallmeyer.

## O

- O'Dwyer, Esther Jansen / Nabelholz, Willy (2004): *Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen*. Bern: h.e.p. verlag ag.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: *Praxis Deutsch* 26/157 (1999): 14-23.
- Oppermann, Anja (1999): Plädoyer für englische Dramentexte: Christian Thorburn: Spooky. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6 (1999): 18-21.
- Orban, Leonard (13.02.2009): *Multilingualism – can we overcome the gap between principle and reality?* Vortrag gehalten am 13.02.2009 an der Freien Universität Berlin.

## P

- Paula, Andreas (Hrsg.) (1995): *Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt: Drava,
- Penman, Christine (2005): *Holistic Approaches to Language Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Petersen, Mary Ellen (2005): The Motivational Magic of Musical. A school learns English on Stage. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch*. 74/39 (2005): 35-39.
- Phillips, Sarah (1999): *Drama with Children*. Oxford: OUP.
- Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Milow [u.a.]: Schibri.
- Pohl, Reinhard (1992): «Classe terminale» von René de Obaldia – Theaterprojekt für die Sek. II. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 26 (1992): 28-32.



## Q

- Quante, Maria (1993): Robin Hood – Theaterspiel als fächerübergreifendes Projekt. In: *Englisch 4* (1993): 124-132.
- Quetz, Jürgen / Solmecke, Gert (Hrsg.) (2003): *Brücken schlagen. Fächer-Sprachen-Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

## R

- Raddatz, Volker (2002): Vom Wissen zum Handeln: Fremdsprachendidaktik als Mittler zwischen Theorie und Praxis. In: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 123-136.
- Rademacher, Norbert (2003): Theaterpädagogik. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 29-30.
- Rampillon, Ute / Reisener, Helmut (2005): Lernen, Sprache und Bewegung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 74/39* (2005): 2-5.
- Rattunde, Eckhard (1993): Szenische Texte im Fremdsprachenunterricht: Lesen – Verstehen – Verstehen – Erleben (Beispiel Französisch). In: Gienow, W. / Hellwig, K.-H. (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 101-120.
- Rau, Albert (1999): Short texts in action – more than action in the classroom! In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 6* (1999): 4-9.
- Reisener, Helmut (2005): Das Klassenzimmer als Bühne. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 74/39* (2005): 20-27.
- Reiss, Joachim (1998): Theaterspielen als subjektives Curriculum. In: Lippert, E. (Hrsg.): *Theaterspielen*. Bamberg: C.C. Buchners Verlag, 220-227.
- Reiss, Joachim (1999): Theater in der Schule? In: Hoffmann, Ch. / Israel, A. (Hrsg.): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen: Konzepte, Methoden, Übungen*. Weinheim und München: Juventa, 89-95.
- Reiss, Joachim (2000a): Die Situation des Darstellenden Spiels als Unterrichtsfach. In: Körber-Stiftung; Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hrsg.): *Theater in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Reiss, Joachim (2000b): Vorwort. In: Körber-Stiftung / Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (BAG) (Hrsg.): *Theater in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 12-18.
- Reiss, Joachim (2003a): Von der Nachahmung des Theaters zur Kunst des Darstellenden Spiels. Entwicklungen und Diskussionen im Schultheater. In: Hentschel, U. / Ritter, H.-M. (Hrsg.): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 43-51.
- Reiss, Joachim (2003b): Theaterspiel als Schulfach. In: *Spielart 27/1* (2003): 8-9.
- Reiss, Joachim (2005): Nur theaterpädagogisches Lehrerstudium garantiert DS (Darstellendes Spiel). In: Dörger, D. / Nickel, H.-W.: *Spiel- und Theaterpädagogik studieren*. Milow [u.a.]: Schibri, 129-132.
- Reiss, Joachim / Mieruch, Gunter (2003): Darstellendes Spiel. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 67-70.
- Reiss, Joachim / Susenberger, Bernd / Wagner, Günter (1994): *Handreichungen zum darstellenden Spiel*. Wiesbaden: HIBS.
- Richter, Sybina (1987): School play performance in English. A practical approach. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 21/86* (1987): 9-13.
- Röllich-Faber, Ursula (2002): Shakespeare – ist das nicht ein Schauspieler? Stationenarbeit mit einem Klassiker. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 2* (2002) 15ff.

- Ronke, Astrid (2004): Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 105-112.
- Ronke, Astrid (2005): *Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. [http://edocs.tu-berlin.de/diss/2005/ronke\\_astrid.htm](http://edocs.tu-berlin.de/diss/2005/ronke_astrid.htm). Gelesen am 01.03.2007.
- Rottmann, Birte (2005): Zwischen vorprogrammiertem Lernen und freier Selbst- und Sachverfahrung – Lernarrangements und ihr qualitatives Potential im bilingualen Sportunterricht. In: Hahn, A. / Klippel, F. (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. München u.a.: Oldenbourg, 151-162.
- Rottmann, Birte (2006): *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rösch, Heidi (2004): *DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen (19.7.-6.8.2004)*. <http://www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/hr-DaZ-Reise.htm> Gelesen am 06.01.2006.
- Rössler, Andrea (2002): Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Breidbach, S. / Bach, G. / Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rymarczyk, Jutta (2003): *Kunst auf Englisch? Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons*. München: Langenscheidt-Longman.
- Rymarczyk, Jutta (2004): Einleitung: Bilingualer Unterricht aus Sicht künstlerisch-ästhetischer Fächer und Sport. In: Bonnet A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 289-290.
- Rymarczyk, Jutta (2005): To Nail One's Colours to the Mast. Ein klares Ja zum bilingualen Kunstunterricht 5./6. Schuljahr. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78 (2005): 14-21.

## S

- Sack, Mira (2003): Inszenierung. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 141-143.
- Sarter, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheibe, Jörg (2003): Vom Verschwinden der Neugier. In: Hentschel, U. / Ritter, H.-M. (Hrsg.): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 183-192.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, Ingo (2003): Szenische Interpretation. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 302-304.
- Scherer, Thomas (2004): Learning by Acting: Darstellendes Spiel als Lehrmethode im Englischunterricht der Sekundarsufe I. In: *nm 1* (2004), 20-25.
- Scherer, Thomas (2005): Drama in the Classroom: Writing and Staging Plays. In: *nm 4* (2005), 22-26.
- Schewe, Manfred Lukas (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred Lukas (1998a): Serie: Fremdsprache inszenieren. Teil 1. In: *Fremdsprachenunterricht 1* (1998): 51-52.
- Schewe, Manfred Lukas (1998b): Serie: Fremdsprache inszenieren. Teil 2. In: *Fremdsprachenunterricht 3* (1998): 206.
- Schewe, Manfred Lukas (1998c): Serie: Fremdsprache inszenieren. Teil 3. In: *Fremdsprachenunterricht 5* (1998): 363.

- Schewe, Manfred Lukas (1998d): Serie: Fremdsprache inszenieren. Teil 4. In: *Fremdsprachenunterricht* 6 (1998): 426-427.
- Schewe, Manfred Lukas (2000): DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – Wie mache ich das? In: Schlemminger, G. / Brysch, T. / Schewe, M. L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF- Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 73-105.
- Schewe, Manfred Lukas (2001): Dramapädagogisch lehren und lernen. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 334-340.
- Schewe, Manfred Lukas (2003): Theatre in Education. In: Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 335.
- Schewe, Manfred Lukas (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. In: *Scenario 1* (2007) <http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08>, 1-15.
- Schewe, Manfred Lukas / Shaw, Peter (eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schiffler, Ludger (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer.
- Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schlünzen, Wulf (1998a): *Werkstatt Schultheater: Zur Didaktik und Methodik*. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung.
- Schlünzen, Wulf (1998b): *Werkstatt Schultheater: Übungen, Experimente, Projekte. Sek. I und II*. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung.
- Schlünzen, Wulf (2002): *Werkstatt Schultheater: Beobachten, Feedback, Bewerten. Sek. I und II*. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung.
- Schlünzen, Wulf (2008): Wie aus Lehrkräften Theaterlehrer werden. Weiterbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 201-211.
- Schmidt-Millard, Torsten (2004): Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Sportunterrichts. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 319-330.
- Schulz, Wolfgang (1980): *Unterrichtsplanung*. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.
- Schwarz, Carola (1998): La rencontre féerique. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32/36 (1998): 45-46.
- Sekretariat der KMK (Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006): *Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006)*. [http://konzepte-bilingualer-unterricht\\_10-04-2006.doc](http://konzepte-bilingualer-unterricht_10-04-2006.doc)
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Berlin (2004): *Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004*. <http://infobub.arbeitsagentur.de/bbz/pdf/090.pdf>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung von Berlin (2008): *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst für Lehreranwärterinnen, Lehreranwärter, Studienreferendarinnen, Studienreferendare und deren Ausbilderinnen und Ausbilder*. Zweite überarbeitete Fassung. Berlin: [http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bebis/H/a/Handbuch\\_Vorbereitungsdienst\\_2Auf.pdf](http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bebis/H/a/Handbuch_Vorbereitungsdienst_2Auf.pdf) Gelesen am 10.01.2010.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005a): *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Darstellendes Spiel. Anhörfassung*

2005.  
[www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lerhplaene/](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lerhplaene/) Gelesen am 13.01.2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005b): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Englisch. 1. und 2. Fremdsprache. Klasse 3-10. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium.*  
[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_englisch.pdf?start&ts=1245159489&file=sek1\\_englisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_englisch.pdf?start&ts=1245159489&file=sek1_englisch.pdf) (für das Schuljahr 2006/2007 in Kraft gesetzt) Gelesen am 20.12. 2006
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005/2006): *Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe der Gymnasien, der Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, der Beruflichen Gymnasien, der Kollegs, der Abendgymnasien. Englisch. Gültig ab dem Schuljahr 2005/2006.* [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2\\_englisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_englisch.pdf) Gelesen am 13.12.2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006a): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliches Gymnasium, Kollegs, Abendgymnasium. Darstellendes Spiel.*  
[www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lerhplaene/](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lerhplaene/) Gelesen am 10.07.2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006b): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Gesamtschule. Darstellendes Spiel. Wahlpflichtfach.*  
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/> Gelesen am 05.05.2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin / Landesinstitut für Schule und Medien (2006c): *Fachbrief Darstellendes Spiel Nr. 2.*  
[http://www.lds-berlin.de/site/fachbrief\\_2\\_darstellendes\\_spiel.pdf](http://www.lds-berlin.de/site/fachbrief_2_darstellendes_spiel.pdf) Gelesen am 20.12.2006.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (1984) : *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Fach Darstellendes Spiel. Gymnasiale Oberstufe Klassen 11-13. Berlin.* Unveröffentlichte Entwurfsfassung.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (2000): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gesamtschule Klassen 7 bis 10. Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel. Gültig ab Schuljahr 2000/2001.* Unveröffentlichte Entwurfsfassung.
- Sharim-Paz, Sarah (1993): The dramatic game and the conversational act. In: *English Teaching Forum Volume 31/2* (1993): 18-21.
- Siegemund, Anke (2003): Improvisation. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Milow [ua.]: Schibri, 137-139.
- Sippel, Vera A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen.* Tübingen: Gunter Narr.
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Unterricht. Chancengleichheit für Migrantenkinder. In: *WBZ-Mitteilungen 108* (2005): 39-42.
- Spaeth-Goes, Judith / Jauch, Werner (1998a): Französisch besser in Szene setzten – Theater im Sprachunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 32/36* (1998): 4-12.
- Spaeth-Goes, Judith / Jauch, Werner (1998b): La poésie dans tous ses états. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 32/36* (1998): 20-25.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademie Verlag.
- Spolsky, Bernard (1986): *Language and Education in Multilingual Settings.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.



- Spolsky, Bernard (1986): Overcoming language barriers to education in a multilingual world. In: Spolsky, B.: *Language and education in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 182-191.
- Stiller, Jürgen (2004): Kunstunterricht bilingual – Chancen ästhetischen Lernens. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 305-317.
- Sting, Wolfgang (2000): Die künstlerische Praxis des Schultheaters: Sieben Thesen und ein Plädoyer. In: Körber-Stiftung, Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hrsg.): *Theater in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 362-367.
- Sting, Wolfgang (2005): Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 21/46 (2005): 41-47.
- Sting, Wolfgang (2008): Interkulturell und performativ – Theater und Lernen. Dimensionen interkultureller Bildung im Theaterspielen. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 87-94.
- Streisand, Marianne / Walter, Maik (2003): *Sprechtheater im DaF-Unterricht. Die Förderung der narrativen Kompetenz durch das szenische Spiel*. Ein Dossier. Berlin: Humboldt-Universität.
- Surkamp, Carola (2001): Fremdverstehen durch short plays. Das Kurzdrama Survival in the South von M.A. Freeman. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5 (2001) 27-31.

## T

- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review* 66/1 (1996): 1-27.
- Thiele, Angelika (1982): *Die Verstehensmethode im englischen Fremdsprachenunterricht. Von der Möglichkeit, eine Fremdsprache durch Hören und Körperbewegungen zu erlernen*. Dissertation. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Thiering, Christian (1996): *Englischunterricht vom Menschen aus. Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung im Lernprozess*. Neuwied: ars una.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (2005): *Bilinguale Module an unserer Schule – Wie geht das? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer an Regelschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Thürmann, Eike (2000): Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. In: Helbig, B. / Kleppin, K. / Königs, F. G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 473-497.
- Thürmann, Eike (2002): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 75-89.
- Tichy, Ellen (2003): Szenische Interpretation (DaF). In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 304-305.
- Träger, Claus (Hrsg.) (1986): *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Turecek, Egon (2000): *Act it out in English*. Wien: öbv & hpt.

## V

- Viebrock, Britta (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Volkman, Laurenz (1997): The ten Hamlets: eine performance-orientierte Methodik der Schüleraktivierung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6 (1997): 32ff.
- Vollmer, Helmut J. (1998): Sprechen und Gesprächsführung. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 237-249.
- Vollmer, Helmut J. (2001): Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In: Abendroth-Timmer, D. / Bach, G.: *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Gunter Narr, 91-109.
- Vollmer, Helmut J. (2002a): Project orientation in content and language integrated learning. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.): *Wholeheartedly English: A Life of Learning. Festschrift für Johannes-Peter Timm*. Berlin: Cornelsen, 235-251.
- Vollmer, Helmut J. (2002b): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachenlernen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51-73.
- Vollmer, Helmut J. (2005a): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachenlernen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47-70.
- Vollmer, Helmut J. (2005b): Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131-150.
- Voss, Bernd (1998): Sprache im Unterricht – Unterrichtssprache: Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. In: U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 105-112.
- Voss, Bernd / Stahlheber, Eva (Hrsg.) (2001): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation. Dokumentation zum 19. Kongress für die Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Dresden 2001*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

## W

- Walter, Max (1931): *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts*. Marburg: Elwert.
- Wahrig-Redaktion (Hrsg.) (2006): *Wahrig. Die deutsche Rechtschreibung*. Berlin u.a.: Bertelsmann und Cornelsen.
- Wandel, Reinhold (1999): Marsmännchen – ein Video-Projekt zum Fremdverstehen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4 (1999): 26-30.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München [u.a.]: Piper.
- Wardetzky, Kristin (1991): Plädoyer für das Spiel. In: Gärtner, A. / Korn, U. / Nickel, H.-W.: *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern*. Band LAG-Materialien 25/26. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 6-10.
- Wardetzky, Kristin (2005): Erzählen als Kunst oder Nicht-Kunst? In: Wardetzky, Kristin (2007): *Projekt Erzählen*. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 41-54.
- Wardetzky, Kristin (2006): Ein theaterpädagogischer Modellversuch – Erzählen. Alphabetisierung der Fantasie. In: *Grundschule* 9 (2006): 26-28.
- Wardetzky, Kristin (2007): *Projekt Erzählen*. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wardetzky, Kristin / Weigel, Christiane (2008): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In:



- Scenario 2* (2008), 1-21.  
<http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2008/02/wardetzkyweigel/05/de>
- Weinert, Franz. E. (Hrsg.) (2002): *Leistungsmessungen in der Schule*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in der Schule*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 17-31.
- Weiss, Gabriele (1999): *Wenn die roten Katzen tanzen ... Jeux dramatiques für sozial- und heilpädagogische Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. (1995) [ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf)  
 Gelesen am 27.2.2009.
- Welscher-Forche, Ursula (1999): *Lernen fördern mit Elementen des Szenischen Spiels*. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Werner, Bettina (2007): Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. In: Caspari, D. / Hallet, W. / Wegner, A. / Zydati, W.: *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-28.
- Wessels, Charlyn (2003): *Drama*. Thirteenth impression. Oxford: OUP.
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2004): *Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept*. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Westphal, Kristin (2008): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit von Theater. Beobachtungen von Theater als Aufführungspraxis. In: Jurké, V. / Linck, D. / Reiss, J. (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 26-33.
- Whittaker, Mervyn (1995): *Young verse*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Whittaker, Mervyn (1999): The old woman – The play. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 6* (1999): 15-17.
- Wiese, Hans-Joachim (2003): Methodik. In: Koch, G. / Streisand, M.: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow [u.a.]: Schibri, 197-199.
- Wildhage, Manfred / Otten, Edgar (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Wilkening, Monika (1998): Schülerinnen entwickeln dramatische Formen in offenen Unterrichtsphasen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 1* (1998): 16-20.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Worsch, Michael (1996): Theaterpädagogik. In: Hierdeis, H. / Hug, T.: *Taschenbuch der Pädagogik*. Band 4. 4. vollst. überarbeitete. und erweiterte. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1455-1463.

## Z

- Zulechner, Felix (1995): Leibhaftige Kommunikation. In: Koch, G.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Milow [u.a.]: Schibri, 217-227.
- Zydati, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.
- Zydati, Wolfgang (2001): Mit drei Sprachen aufwachsen: Soziokulturelle Theorie und individuelle Mehrsprachigkeit (eine informelle Fallstudie). In: Abendroth-Timmer, D. / Bach, G. (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Gunter Narr, 39-54.
- Zydati, Wolfgang (2002a): Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, S. / Bach, G. / Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 31-61.

- Zydati, Wolfgang (2004): Überlegungen zur fächerübergreifenden Evaluation des bilingualen Unterrichts: Textkompetenz als Schlüsselqualifikation fremdsprachigen Lernens. In: Bonnet, A. / Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 91-102.
- Zydati, Wolfgang (2005a): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik, Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zydati, Wolfgang (2005b): Chronological Sequencing. Eine Methode zum integrierten Sach-Sprachlernen Sekundarstufe I/II. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/78 (2005): 50-53.
- Zydati, Wolfgang (2005c): Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In: *FluL* 34 (2005): 157-173.
- Zydati, Wolfgang (2007a): Die Gerechtigkeitsfalle bilingualer Bildungsgängen. In: Caspari, D. / Hallet, W. / Wegner, A. / Zydati, W.: *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161-173.
- Zydati, Wolfgang (2007b): Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. In: *FLuL* 36 (2007): 20-47.
- Zydati, Wolfgang (2007c): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

## Anhang

### 2. Kompetenzen und Standards in den Unterrichtsfächern Darstellendes Spiel und Englisch

#### 2.1. Kompetenzen und Standards im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel

Standards im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel (DS)	Stand der Kompetenz-entwicklung und angestrebte längerfristige Kompetenzentwicklung	Konkretisierung dieses Projekts <sup>59</sup> der Standards
<p>im Berliner Rahmenlehrplan Darstellendes Spiel für die Sekundarstufe I konkretisiert für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 (nach Senatsverwaltung Berlin 2006b:12ff.)</p> <p>Im Bereich <b>Sachkompetenz</b> (Theater verstehen) weist der Rahmenlehrplan (RLP) aus: "Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kennen elementare Bewegungsarten (gehen, sitzen, liegen, stehen, fallen ...) als Ausdrucksträger,</li> <li>- erkennen alltägliche körper sprachliche Elemente und ihre Wirkung,</li> <li>- kennen Techniken des Bewegungstheaters wie Freeze, Zeitraffer und Zeitlupe,</li> <li>- kennen Techniken des Bildertheaters wie Statuen, lebende Bilder, lebendes Bühnenbild, Tableaux,</li> <li>- kennen den Zusammenhang zwischen Atmung, Bewegung und Stimme und können ihn bewusst herstellen,</li> <li>- können die Stimme als Klang- und Geräuschinstrument nutzen,</li> <li>- entwickeln Lust, durch Kostümieren in andere Rollen zu schlüpfen,</li> <li>- können mit einfachen Mitteln Kostüme herstellen,</li> </ul>	<p>Es muss davon ausgegangen werden, dass die Klasse den Standards in großen Teilen noch nicht entspricht, da sie an der weiterführenden Schule noch nicht miteinander Theater gespielt haben. Es handelt sich demnach hier um die Einführung in eine für die meisten neue unterrichtliche Arbeitsweise. Darum muss eine Auswahl der Schwerpunkte getroffen</p>	<p>Im Projekt werden die SuS in Bezug auf die Sachkompetenz in mehrfacher Hinsicht gefördert. Besonderer Wert wird von Beginn des Projekts an auf die Schulung der theatralen kör persprachlichen Mittel und der Stimme gelegt. Dazu werden verschiedene Übungen angeboten. Im weiteren Verlauf müssen sie SuS während des Improvisierens Standbilder erarbeiten und diese "einfrieren". Die Stimme wird durch verschiedene Übungen zum lauten Lesen, zum Sprechen im Dialog und im Chor</p>

<sup>59</sup> Die in der ersten Spalte der Tabelle fettgedruckten Standards spielen im Projekt eine Rolle.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- erlernen einfache Schminktechniken,</li> <li>- kennen verschiedene Funktionen eines Requisites,</li> <li>- kennen multifunktionale Bühnenelemente und experimentieren mit ihnen,</li> <li>- kennen die Wirkung von Positionen und Richtungen einzelner Spieler und Gruppen im Raum,</li> <li>- erfahren, dass Licht und Bühnenbeleuchtung theatrale Mittel sind,</li> <li>- experimentieren mit den Geräusch- und Klangqualitäten unterschiedlicher Materialien (Papier, Plastiktüten ...),</li> <li>- entdecken Stimme und Körper der Spieler als Klang- und Geräuschinstrumente,</li> <li>- gehen bewusst mit Pausen und Stille um."</li> </ul>	<p>werden. Nur die hier fett gedruckten Standards sollen in diesem Projekt berücksichtigt werden.</p>	<p>bewusst eingesetzt.</p>
<p>Im Bereich der <b>Gestaltungskompetenz</b> weist der RLP aus:</p> <p>"Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>können Ausdrucksqualitäten von Gestik, Mimik, Proxemik (Bewegung im Raum) als Gestaltungsmittel einsetzen,</b></li> <li>- können elementare Grundtechniken der Pantomime und des Tanztheaters anwenden,</li> <li>- <b>können Formen des chorischen Sprechens einsetzen,</b></li> <li>- <b>können Möglichkeiten der Typisierung von Figuren und können damit experimentieren,</b></li> <li>- erkennen, dass eine theatrale Figur aus der Synthese von Darsteller und Rolle entsteht,</li> <li>- <b>kennen verschiedene Methoden der Annäherung an Rollen und können sie anwenden (Rollendiagnostik, Aufbau einer Rolle durch Haltungen, Bewegungen, Kostüm und Maske),</b></li> <li>- <b>kennen Methoden, um Beziehungen zwischen Figuren deutlich zu machen (Standbilder, Beziehungstableau),</b></li> <li>- entwerfen und finden Kostüme für Figuren und Spielinhalte und setzen sie bewusst ein, um Spielanlässe zu schaffen und Aussagen zu gestalten,</li> <li>- begreifen Masken als Teil des Figuren- und Inszenierungskonzepts,</li> <li>- erforschen den Symbolgehalt von Requisiten und wenden ihn auf</li> </ul>	<p>Formen des chorischen Sprechens sind eventuell aus dem Englischunterricht bekannt.</p> <p>Dass sich die Ausdrucksqualitäten von Gestik, Mimik und Proxemik im Bühnenraum verändern, muss behutsam angebahnt und immer wieder erfahrbar gemacht werden, denn diese Erkenntnis ist in der Regel nicht vorhanden. Auch die Kenntnis des Aufbaus einer Figur über Haltungen kann nicht vorausgesetzt werden. Hingegen dürften Standbilder vor allem aus dem Deutschunterricht</p>	<p>Die SuS erkunden im Projekt, welche verschiedenen Wirkungen unterschiedliche Bewegungsarten im Raum haben.</p> <p>Sie üben sich im Chorsprechen von Gedichtzeilen.</p> <p>Sie erarbeiten sich während des Improvisierens mit Hilfe stilisierter und gut durchdachter Bewegungen und Haltungen eine Figur, die in einer bestimmten prägnanten Weise Fernsehen sieht. Die Beziehung zu einer weiteren Figur machen sie durch Standbilder deutlich.</p>

<p>Inhalte an,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- begreifen Requisiten als Teil des Spielgeschehens und als Ausgangspunkt von Spielaktionen,</li> <li>- können die Wirkung von Positionen und Richtungen einzelner Spieler und Gruppen im Raum als Gestaltungsmittel einsetzen,</li> <li>- experimentieren mit unterschiedlichen Beleuchtungsmöglichkeiten (Taschenlampen, Kerzen, Schwarzlicht u.a.),</li> <li>- kennen wichtige Grundverfahren der Einrichtung einer Spielvorlage (Streichen, Erweitern, Umformen),</li> <li>- <b>können Spielinhalte als Improvisationen entwickeln,</b></li> <li>- <b>können Figuren finden, erfinden und zu anderen Figuren in Beziehung setzen,</b></li> <li>- kennen verschiedene dramaturgische Bauformen und können sie in Spiel umsetzen (zum Beispiel freie Bauformen wie Collage, Szenenfolgen, Revuen, Nummernfolgen, szenische Bilderbögen),</li> <li>- kennen verschiedene Spielformen und können mit ausgewählten Spielformen experimentieren (Bewegungstheater, Maskenspiel, Schattenspiel, Schwarzes Theater u.a.)</li> <li>- können einen Spielstil finden."</li> </ul>	<p>bekannt sein.</p> <p>Bei der Aufforderung zum Improvisieren ist es sehr wahrscheinlich, dass die SuS ihr Vorgehen lange Zeit mündlich besprechen. Sie müssen immer wieder dazu angehalten werden, ihre Ideen sofort auszuprobieren und die besten Ideen für ihre Abschlusspräsentation zu sammeln.</p>	
<p>Im Bereich <b>Kommunikative Kompetenz</b> weist der RLP aus:</p> <p>"Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>kennen Methoden und Spiele zur Konstituierung einer Spielgruppe (Namens-, Vertrauens-, Kennenlernspiele) und können sie nutzen,</b></li> <li>- entwickeln eine adäquate Fachterminologie zu Bau- und Spielformen,</li> <li>- können die Struktur vorgegebener Szenen analysieren (Inhalt, Konflikt, Figuren, Handlungsstruktur, Interpunktion ...),</li> <li>- können entscheiden, vor welchem Publikum gespielt werden soll (Kinder, Jugendliche, Schulöffentlichkeit ...),</li> <li>- können die beabsichtigte Wirkung klären (erheitern, informieren, appellieren ...),</li> <li>- bedenken und erproben mit welchen Mitteln diese Wirkung erzielt werden kann,</li> </ul>	<p>Sicher sind den SuS einige Spiele zur Konstituierung von Spielgruppen bekannt. An denen lässt sich dann anknüpfen. Neu ist für die SuS, dass Elemente aus den Spielen (z.B. alle Elemente in denen die körpersprachlichen Mittel in verfremdeter und stilisierter und vom Alltag sich abhebender Art und Weise gebraucht werden)</p>	<p>Zu Beginn des Projekts führen die SuS verschiedene Lauf- und Begrüßungsübungen durch. Diese dienen dazu, Hemmungen abzubauen und eine spielfreundliche Arbeitsatmosphäre aufzubauen. Elemente dieser Übungen können dann später auch in den Improvisationen verwendet werden, denn sie bereiten die vom Alltag sich unterscheidende Verwendung von körpersprachlichen, mimischen und proxemischen Zeichen vor.</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- können theatrale Wirkungen bei der szenischen Arbeit in Kleingruppen überprüfen,</li> <li>- können Zwischenergebnisse beobachten, beschreiben und besprechen,</li> <li>- können produktive Kritik üben und Verbesserungsvorschläge machen,</li> <li>- können sich kritisch mit einem Projektergebnis auseinandersetzen."</li> </ul>	auch in den Improvisationen genutzt werden können.	Während des Übens mit dem Spielpartner können die SuS ihre Wirkungen überprüfen und Zwischenergebnisse festhalten oder wieder verworfen.
<p>Im Bereich <b>Kulturelle Kompetenz</b> weist der RLP aus:</p> <p>"Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- haben einen ersten Überblick über die Entwicklung des Theaters,</li> <li>- nutzen die Geschichte einzelner Spielformen als Hintergrundwissen für eigene Projekte,</li> <li>- kennen die drei traditionellen Sparten des Theaters (Musiktheater, Schauspiel, Ballett),</li> <li>- kennen durch eine Führung die architektonische Besonderheit eines professionellen Theaters und seine technische Ausstattung,</li> <li>- kennen Aufführungen anderer Schultheatergruppen (regionale Theatertreffen wie das Neuköllner Grundschultheatertreffen) und professioneller Kinder- und Jugendtheatergruppen,</li> <li>- verfügen über ein sachkundiges Urteilsvermögen zur Arbeit von Theatergruppen."</li> </ul>	<p>Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle SuS bereits wissen, wie man kritisch aber mit Wertschätzung Theaterpräsentationen bewertet. Es ist möglich, dass sie sich erst mal ausschließlich auf die Sprache konzentrieren werden. Im Verlaufe weiterer Projekte und Theatererlebnisse kann ein Urteilsvermögen entwickelt werden.</p>	<p>Die Klasse wird während der Präsentation geteilt, so dass jeweils eine Hälfte der Klasse die Möglichkeit hat, die Vorstellung der anderen anzusehen und zu dem Wahrgenommenen Stellung zu nehmen.</p>



## 2.2. Kompetenzen und Standards im Unterrichtsfach Englisch

<b>Standards im Unterrichtsfach Englisch</b> im Berliner Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I konkretisiert für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 von Gymnasien (nach Senatsverwaltung Berlin 2005b:10, 21, 22):	<b>Stand der Kompetenzentwicklung</b> und angestrebte längerfristige Kompetenzentwicklung	<b>Konkretisierung der Standards dieses Projekts</b>
<p><b>Methodenkompetenz</b> (für alle Jahrgänge Klasse 3-10):</p> <p>"Die zum Erwerb interkultureller fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit notwendigen methodischen Kompetenzen umfassen Lernstrategien, wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesprächsstrategien, z.B. Eröffnen von Gesprächen, Eingehen auf den Gesprächspartner, Wechsel des Themas, Klärung von Verständnisproblemen, angemessene Wortwahl,</li> <li>- Kontrollstrategien,</li> <li>- den Umgang mit Texten, insbesondere Texterschließungsverfahren,</li> <li>- die Nutzung von verschiedenen Arten von Wörterbüchern,</li> <li>- effektives Arbeiten in verschiedenen Sozialformen, insbesondere in der Kooperation,</li> <li>- Methoden der Organisation selbständigen Lernens und Arbeitens</li> </ul> <p>sowie Medienkompetenz, die fachübergreifend entwickelt wird."</p>	<p>Es ist davon auszugehen, dass die Klasse in Bezug auf die Texterschließung (mündliche und schriftliche) durch ihren Schulunterricht bereits gut vorbereitet ist. Ihre fremdsprachlichen und ihre Gesprächsstrategien werden aber nicht Sprachkompetenz reichen, um auch die Gespräche über das Improvisieren in der englischen Sprache zu führen. Diese Kompetenz lässt sich nur durch langfristige Theaterarbeit in der Fremdsprache entwickeln.</p> <p>Was das effektive Arbeiten in kooperativen Lernformen betrifft, da gibt es gerade in dieser Klasse z.Z. Defizite, die mit dem Theaterprojekt auch etwas behoben werden sollen.</p> <p>Die SuS müssen die Improvisationsphase selbständig organisieren, was anspruchsvoll sein wird, aber auch zu</p>	<p>Das Theaterspielen soll den SuS auch eine weitere Methode des Memorierens von Lerninhalten (z.B. Vokabeln) nahe bringen: das rhythmische, verfremdete und zum Teil mit Bewegungen untermalte wiederholte Sprechen in humorvollen und entspannten Situationen.</p>

	bewältigen sein scheint.	
<b>Sprechkompetenz</b> "Die Schülerinnen und Schüler führen in geläufigen Alltagssituationen kurze Gespräche, in denen sie Informationen und Gedanken über ihre Lebenswelt austauschen. Es gelingt ihnen auch teilweise, ein einfaches Gespräch in Gang zu setzen. In vertrauten Kommunikationssituationen äußern sie sich zunehmend sicher in zusammenhängender Form."	Die Klasse ist bereits in der Lage, bekannte Texte, die keine weiteren inhaltlichen oder sprachlichen Schwierigkeiten präsentieren, gestaltend vorzulesen. Der ausgewählte Text bietet eine weitere Übungsmöglichkeit dazu.	Diese Kompetenz wird in dem vorliegenden Entwurf vor allem durch das gestaltende Lesen und Vortragen des Gedichts realisiert. Eventuell können auch einzelne SuS für einzelne Spiele zum Spielleiter ernannt werden. Dabei erläutern sie Spielregeln und geben Anweisungen.
<b>Hör-Sehverstehen</b> "Die Schülerinnen und Schüler verstehen Wörter und Wendungen von unmittelbarer Bedeutung und erkennen das Thema von alltäglichen Gesprächen und Nachrichten, wenn deutlich und langsam gesprochen wird."	Die Klasse entspricht in großen Teilen schon dem am Ende der Klasse 8 geforderten Standards. Sie sind in der Lage, auch aus schwierigeren Hörtexten die Hauptaussage herauszufiltern. Schwierigkeiten gibt es bei etwa der Hälfte der Klasse noch beim Hören von Detailinformationen. Darum soll dies in einen Leseverstehensabschnitt bewältigt werden. Keine Erfahrung hat die Klasse mit dem Hören von fremdsprachigen Gedichten. Durch die der Textrezeption vorangestellten Übungen und durch die sich anschließenden Lese- und Improvisationsphasen sollen die SuS beim Prozess des Hörverstehens besonders unterstützt werden.	
<b>Leseverstehen</b> "Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Hauptaspekte	Die Klasse ist mit den Lesen und den im RLP enthaltenen entsprechenden Strategien vertraut. Sie haben keine	

einfacher Texte zu vertrauten, altersgemäßen Themen und erschließen eigenständig Gesamtzusammenhänge des Gelesenen."	Schwierigkeiten, die Hauptaussagen aus nichtliterarischen Texten zu entnehmen und auch die Details werden in der Regel gefunden. Wenig Erfahrung hat die Klasse bisher mit dem Lesen von Gedichten in der Fremdsprache und dem Umstand, dass sich der Sinn einem vielleicht nicht gleich erschließt. Durch die sich an die Leseverstehensphase anschließende Phase des lauten Lesens und Interpretierens sollen die SuS die Möglichkeit erhalten, jeder für sich einen Sinn aus dem Gedicht zu konstruieren.	
--	---	--

## 6. Konkretisierung der geplanten Lehr- und Lernprozesse

Projektverlauf: TEEVEE

Phase/Zeit	Geplantes Lehrerverhalten/Impulse	Erwartete Schülerleistungen	Sozialformen/Medien	Konkretisierung der Lern- und Arbeitsschritte hinsichtlich der zu schulenden Kompetenzen
1 Group formation	L leitet Spiele an konkrete Aufgabenstellung siehe	SuS führen die Spiele durch	ganze Klasse	Einstimmung auf das Projekt, SuS lernen erste Spiele zur Konstituierung einer Spielgruppe

	Abb.31 (Arbeitsblatt 3)				kennen und bereiten sich gleichzeitig auf die spezifisch theaterspielende Arbeitsweise vor
2 Moving around	L leitet Übungen an konkrete Aufgabenstellung siehe Abb. 32 (Arbeitsblatt 4)	SuS führen Bewegungen aus	ganze Klasse		Erarbeitungsphase: Bewegungen im Raum in ihrer unterschiedlichen Wirkung erproben
3 Words and sounds	L leitet Übungen an konkrete Aufgabenstellung siehe Abb.33 (Arbeitsblatt 5)	SuS führen Aktivitäten durch	Gruppenarbeit, Partnerarbeit		Übungen mit den Ausdrucksqualitäten von Sprache: laut-leise, neutral-ärgertlich, ärgertlich-neugierig usw., sprachliche Kontraste erzeugen, Chorsprechen üben
4 Working with a partner	L leitet Übungen an konkrete Aufgabenstellung siehe Abb. 34 (Arbeitsblatt 6)	Sus führen Partnerübungen durch	Partnerarbeit		- Bildung der Spielpaare für die sich anschließenden Arbeitsphasen - Wahrnehmung des anderen - Bedeutung von Rhythmus beim gemeinsamen Theaterspielen erleben
5 TEEEVEE Listening/Reading	L stellt drei Globalfragen (siehe Abb. 29 ) und liest Gedicht (Text siehe Abb. 28) anschließend vor  L teilt Detailfragen aus (siehe Abb. 30)	SuS hören zu und beantworten Globalfragen  SuS suchen in Partnerarbeit nach Antworten auf die Detailfragen und machen sich Notizen (mögliche Antworten siehe Abb. 30)	Einzelarbeit  Partnerarbeit		Textrezeption mit den Phasen Grobverstehen und Detailverstehen
			Klassendiskussion		

		Antworten werden im Plenum zusammengetragen und diskutiert	unter Leitung des Spielleiters	
6 Reading aloud		SuS lesen das Gedicht in verschiedenen Varianten laut vor: z.B. reihum und Zeile für Zeile, im Chor, mit verteilten Rollen und in Partnerarbeit	ganze Lerngruppe	Sicherung des Detailverständnisses  Erproben unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucks in Vorbereitung auf die Improvisationen
7 Improvising	L verteile Improvisationsaufgaben an die verschiedenen Spielpaare  Konkrete Aufgabenstellung siehe Abb. 36 (Arbeitsblatt 8)	SuS teilen in Partnerarbeit das Gedicht in verschiedene Szenen ein	Partnerarbeit	Erarbeitung von Improvisationen durch selbständige Lernorganisation in Partnerarbeit, erproben von Lösungsmöglichkeiten für die Gestaltungsaufgabe, sich gemeinsam für die besten Ideen entscheiden und sie für sie Präsentation vorbereiten  Hier besteht eine Möglichkeit zur Differenzierung: ausgewählte Spielpaare können anstelle der Improvisationsaufgaben oder zusätzlich den Kerndialog des Gedichts üben
8 Performing	L arrangiert die Hälfte der Spielpaare auf der Bühne oder bittet sie, sich selbst einen Platz zu suchen und in ihrer Ausgangshaltung	SuS spielen ihre vorbereiteten Szenen, andere Hälfte der Klasse schaut und beobachtet	Präsentation in zwei Gruppen	Präsentationen und Feedback

	"einzufrieren" L lässt Fernsehgeräusche als Zeichen für den Beginn der Präsentationen ertönen	(eventuell nach vorher erarbeiteten Kriterien)		
9 Saying „Goodbye“	L bittet um abschließendes Feedback konkrete Aufgabenvorschläge siehe Abb. 37 (Arbeitsblatt 9)		ganze Lerngruppe (Plenum)	Beendigung des Projekts